



5
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

**ELABORACION DE UNA PRUEBA DE LECTURA,
DE TIPO CONDUCTUAL, CON VALIDEZ DE
CONTENIDO Y DE TRATAMIENTO,
PARA NIÑOS DE 3o. Y 4o.
GRADO DE PRIMARIA**

REPORTE DE TRABAJO

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A N :
ALVAREZ DE LA CUADRA FERNANDEZ MARIA GABRIELA
GARCIA TELLO CLAUDIA**

LOS REYES, IZTACALA, MEX.

1995

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Alvarez de la Cuadra Fdez. Ma. Gabriela
García Tello Claudia.

A él, que siempre me ha dado la salud y el apoyo espiritual necesario para poder luchar y trabajar en su honor:
A DIOS.

A tí, que con tu ejemplo me enseñaste que a través de la lucha constante se logra la superación y el desarrollo personal; gracias por tu apoyo que ha sido decisivo en este y cualquier logro que pueda tener: FRANCISCO.

A ellos que son los que me enseñaron las bases para lo que soy ahora y formar parte de mis grandes motivos - para dar cada uno de mis pasos: MIS PADRES Y HERMANOS.

A dos pequeños seres que hoy son la razón principal para finalizar mis estudios y poderles dar el mejor ejemplo posible: PAQUITO Y DANIELA. Gabriela.

A mis padres.

Quienes desde el momento en que nací, me dieron su apoyo, amor y que pusieron en mí toda su confianza y por eso llegué a este momento tan importante para ellos como para mí. Gracias.

A mis hermanos.

Quienes me sirvieron como ejemplo para seguir adelante en mi camino, sin permitir que algo me lo impidiera.

A Raúl.

Que me ha ayudado a ver la vida de otra manera, sirviéndome como apoyo para dar pasos muy grandes y firmes; demostrándome su amor y comprensión.

A los profesores.

Que con la ayuda y dedicación que nos dieron durante tantos años, hemos llegado hasta aquí.

Y por último.

A alguien que me ha dado tranquilidad y me ha ayudado en todo momento, guiándome por un camino maravilloso. Ese alguien es DIOS.

Claudia.

A Laura Edna:

Que nos brindó todo su apoyo y
dedicación, proporcionándonos
sus conocimientos que nos sir-
vieron como herramientas para
elaborar este trabajo.

Gabriela y Claudia.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. MARCO TEORICO	4
CAPITULO II. METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO	31
CAPITULO III. PRESENTACION DE LA PRUEBA	45
CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFIA	71

INTRODUCCION

Dentro de la educación escolarizada tenemos como uno de sus primeros grandes propósitos la enseñanza de la lecto-escritura, la cual se puede considerar como uno de los pilares más fuertes, de los cuales se van a sostener todos nuestros aprendizajes posteriores.

Cabría entonces mencionar algunos puntos al respecto; no nos será posible seguir aprendiendo si no podemos leer adecuadamente aquellos nuevos conocimientos que se nos proporcionan de manera escrita; así tampoco podremos comprender algo que no se lee bien; ni podremos informar de manera escrita nuestros conocimientos, o seguir adelante con nuestra educación escolarizada si no leemos y escribimos adecuadamente. He aquí la importancia de este proceso.

Sin embargo, a pesar de su importancia existen muchos niños que fracasan en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; este problema ha sido estudiado mucho por médicos, pedagogos, maestros, sociólogos, psicólogos, etc. tratando de encontrar las causas que lo originan, lo cual ha dejado diferentes resultados, cada uno estudiado desde diferentes enfoques; es decir, nos encontramos con resultados que hablan de causas fisiológicas, otros culturales, o sociales, ambientales, etc. Así, no tenemos alguna causa específica, a la cual -

podamos atacar para que el problema quede resuelto.

Por tanto, se ha creído conveniente atacar el problema en sí, claro es, lo antes posible para lograr más éxitos y menos fracasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Este problema del cual hemos hablado lo podemos englobar como "dislexia" y creemos que una solución viable para atacarla es conocer exactamente los errores que cometen tanto en la lectura como en la escritura los niños disléxicos, para poder trabajar con estos niños sobre sus errores en específico y así poder solucionarlos.

En este trabajo nuestra aportación se va a enfocar únicamente sobre los errores de tipo disléxico que cometen los niños de 3o. y 4o. grado de primaria en la lectura.

El trabajo consta de tres capítulos, el primero es el marco teórico en donde se abordan de manera general temas de la lectura, las condiciones generales para el aprendizaje de la lectura, así como también las condiciones específicas; los problemas de aprendizaje y la dislexia.

El segundo capítulo es la descripción de la metodología y el procedimiento que se siguió para la elaboración de la prueba.

Por último, en el tercer capítulo se presenta la prueba de lectura, así como también las instrucciones para el evaluador, tanto para la forma de su aplicación como la manera de evaluarse.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

I.1 LECTURA

I.1.1 Definición.

Comúnmente podemos incluir en nuestras conversaciones la palabra "lectura", la cual nos resulta fácil y entendible, sin embargo al tratar de definirla o buscar su definición nos encontramos que este no resulta tan sencillo; por ejemplo, Bloomfield y Bannhart (1961), (cit. en Dowling y Derek, 1974, p. 7) nos da dos definiciones:

"La lectura no implica sino la correlación de un sonido con su correspondiente imagen visual".

"La lectura es el arte de reconstruir sobre la base de la página impresa, las ideas, los sentimientos, los estados anímicos y las impresiones sensoriales de escritor".

Otra definición diccionaria es: "Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, pronúnciense o no las palabras representadas por estos caracteres". (Gran diccionario Patria de la Lengua española", 1983, p. 970).

Con las anteriores definiciones podemos ver cómo varían éstas en la forma en que explican lo que es la lectura, pero en general nos la definen de una manera común.

De acuerdo a ello, podemos definir a la lectura como el

reconocimiento de las palabras escritas o impresas en forma verbal (sea lectura en voz alta o no).

Ahora bien, en el aprendizaje de la lectura, se han encontrado muchos problemas, los cuales han sido preocupantes para muchas disciplinas, como la pedagogía, la medicina y la psicología, que en este caso, esta última es la disciplina desde la cual se aborda el tema a tratar.

I.2 CONDICIONES GENERALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

Existen muchos factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura, por ello, algunos autores como Bima y Schiavoni (1985) y Dowing y Derek (1974), los han dividido en grupos para un mejor estudio de ellos y especificación; en este caso, - los dividiremos también en grupos, los cuales son:

a) Factores internos, en donde están los factores fisiológicos u orgánicos, los factores neurológicos, las aptitudes perceptivas (visual y auditiva) y las aptitudes de raciocinio y pensamiento en donde entra la solución de problemas al aprender a leer.

También están comprendidos en este grupo los factores emocionales, motivacionales y de personalidad, es decir el estado emocional y el deseo de aprender a leer.

Estos factores sólo han sido mencionados pues se explica-

rán más adelante.

b) Factores externos, en donde entran los factores ambientales, que incluyen los factores familiares, los factores escolares y los factores socioculturales, los cuales serán tratados más ampliamente más adelante.

1.2.1 Factores Internos.

Estos factores son de suma importancia, ya que el estado de salud del organismo es una condición básica para las capacidades y aptitudes de los individuos. Respecto a estos factores Bima y Schiavoni (1985, p. 23) realizan una categorización que creemos abarca todos los trastornos orgánicos:

- Estado general de salud deficitario tales como la desnutrición, enfermedades crónicas, parasitosis, anemia, etc.

- Trastornos del metabolismo tales como la diabetes, raquitismo y avitaminosis.

- Trastornos endocrinos, tales como el hipo e hiperfunción de tiroides, bocio y cretinismo. Suprarrenales como el síndrome androgenital. Hipófisis y glándulas sexuales como el hipogonadismo y disgenecia gonadal.

Trastornos neurológicos, tales como las secuelas de encefalitis y meningitis: corea, petit-mal y encefalopatías.

- Déficit sensoriales, tales como ceguera, ambliopía, miopía, estrabismo, sordera e hipoacusia, entre otros.

- Trastornos motores, tales como la inestabilidad motora, los defectos musculares congénitos y miastenias.

- Trastornos del lenguaje, tales como la dislalia, disartrías y disfemias.

- Trastornos psicósomáticos, tales como cierto tipo de alergias (asma por ejemplo), y trastornos que se manifiestan en los distintos órganos como los digestivos y respiratorios entre otros.

Así pues, vemos en el cuadro anterior como cualquier anomalía orgánica puede influir en la capacidad y aptitud del individuo, por lo tanto, su capacidad para el aprendizaje de la lectura se va a ver disminuida o en su defecto anulada.

Debido a la importancia de estos factores internos, muchas veces se piensa que las dificultades en la lectura tienen relación directa con un déficit neurológico, sin embargo lo debemos considerar como un factor importante, mas no determinante, ya que muchas veces el problema es multifactorial.

Por otro lado, otro factor interno que se considera de suma importancia, (Downing y Trackray, 1974, p. 23) son las aptitudes perceptivas (visión, audición) ya que son aptitudes precurrentes al aprendizaje de la lectura, por ello, se consi-

dera importante que los niños sean examinados por especialistas para descartar o descubrir estos defectos físicos, en particular los de la vista y el oído, cuando ingresan a la escuela, y que se sigan las prescripciones de esos especialistas clínicos; por ejemplo, el maestro debe observar cuidadosamente cualquier signo de molestia visual, en su caso, consultar al especialista y seguir las recomendaciones, como podría ser el uso de anteojos o ubicar convenientemente al niño para leer.

Otro de los factores internos que consideramos importante mencionar, son los trastornos emocionales o afectivos; éstos no considerándolos como una causa o un factor que influya de manera directa y negativa en el aprendizaje de la lectura, sino que puede llegar a ser una consecuencia de los problemas en el aprendizaje y a su vez después afectan ya directamente al mismo proceso. Esto es por ejemplo, si un niño tiene problemas en el aprendizaje de la lectura, se puede pensar que estos mismos van a ocasionarle problemas emocionales, como el sentirse mal ante su maestro y compañeros de clase y este problema emocional a su vez va a afectar su proceso de aprendizaje; es decir, se puede formar un "círculo vicioso" dentro del proceso de aprendizaje de la lectura.

I.2.2 Factores Externos.

Como se mencionó anteriormente, estos son los factores ambientales que incluyen los factores familiares, los escolares y los socioculturales.

Se ha visto que los factores ambientales como el ambiente del hogar tiene relación con el aprendizaje de la lectura y los progresos de la misma.

Schonell (1961, citado en Downing y Thackray, 1974, p. 36) sugiere un cuadro en donde incluye aquellos aspectos importantes del ambiente familiar que influyen en el aprendizaje de la lectura.

"1. Condiciones económicas, como las relacionadas con los ingresos de la familia, las dimensiones de la casa, la suficiencia y regularidad de la comida y el sueño, etc; las cuales van a determinar las condiciones de vida del niño, y esto a su vez va a influir en la escuela, por ejemplo, un niño mal alimentado no podrá aprender igual que otro que sí lo está, o un niño que realiza su tarea en un lugar adecuado (espacio, ventilación, iluminación, etc.) estará en ventaja con otro que no tiene dichas condiciones.

2. Oportunidades de juego y experiencias sociales de diferentes clases. Esto es, por ejemplo, un niño que pasea en parques, museos, cines, etc., y juega con diferentes niños ten-

drá mucha más experiencia que otro que no sale de su cuarto y sólo convive con sus familiares.

3. Naturaleza y monto de los patrones del lenguaje de los niños, en particular cuando están influidos por el habla de los padres.

4. Actitudes para con la lectura y la escritura; es decir cuánto se lee en el hogar y la posibilidad de obtener libros de diversos niveles de dificultad.

5. Calidad de la vida familiar, esto es en cuanto a las relaciones entre los padres y su influencia sobre la seguridad del niño y el desarrollo de su personalidad en general".

Por otro lado, Bima y Schiavoni, (1985, p. 31), nos mencionan otros factores ambientales que consideramos importantes mencionar pues son complemento de los ya mencionados:

- " - Matrimonios separados o desavenidos.
- Clima familiar conflictivo, inestable, inseguro.
- Padres ansiosos, obsesivos, excesivamente exigentes.
- Celos y competencias fraternales, a menudo fundamentadas por los padres.
- Experiencias frustrantes de la infancia.
- Chantaje afectivo ("si no lo haces, no te queremos más").
- Dificultades económicas y materiales que determinan una

escasa atención del niño.

- Despreocupación de los padres, semiabandono, indiferencia afectiva.

- Recursos educativos inadecuados (castigos o dádivas excesivas, sobreprotección, amenazas).

- Situación de hijo único o sobreprotegido.

- Actitudes paternas ambiguas o inadecuadas".

Como vimos, todos los factores antes mencionados son de suma importancia, ya que están muy relacionados con el aprendizaje de la lectura; sin embargo, y como mencionábamos con anterioridad, no podemos decir que siempre se trate de una relación causal directa, ya que muchas veces el problema se debe a la combinación de varios factores, por ejemplo, puede suceder que los niños provenientes de ambientes familiares problemáticos o niveles socioculturales inferiores tiendan a estar maduros más tarde que los de las otras clases o ambientes familiares más favorables, pero que al final lo lograrán adecuadamente; sin embargo, es importante tomarlos muy en cuenta ya que se pueden encontrar casos en que estos factores si sean los que estén determinando los déficits en el aprendizaje de la lectura.

I.3 CONDICIONES ESPECIFICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Una vez tratadas las condiciones generales o factores que influyen en el aprendizaje de la lectura, las cuales se mencionan en el punto anterior, es necesario también tener en cuenta las condiciones específicas o actividades y aptitudes que son necesarias realizar para la enseñanza de la lectura. Estas actividades y aptitudes que se deben realizar son tipo perceptivo o psicomotor, las cuales si no se realizan o no se pueden realizar, generalmente provocan problemas que impiden el aprendizaje adecuado de la lectura.

Andrée Gorolami-Boulinier (en Bima y Schiavoni, 1985, pp. 36-37) menciona ampliamente las operaciones necesarias para la adquisición de la lectura:

" - Reconocimiento de un signo y evocación del sonido correspondiente:

En este reconocimiento intervienen:

- a) Percepción global de la forma.
- b) Percepción exacta de las direcciones, tamaños, posiciones y número de elementos (m: tres elementos - "patitas" hacia abajo; d y b, forma parecida, distinta posición de sus elementos, etc.).
- c) Evocación auditiva correspondiente, sin interferencias ni confusiones. Las confusiones más comunes suelen ser: p-t-c

con b-d-g.

- Emisión correcta del sonido, esta operación implica la representación mental auditiva y 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, ello 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 y culminación de las anteriores.

A ellas se debe agregar la dirección arriba-abajo de los renglones y la secuencia de los mismos.

En lo que respecta al lenguaje intervienen:

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

Ahora bien, una vez mencionadas anteriormente las condiciones tanto generales como específicas necesarias para el aprendizaje de la lectura y los factores que influyen en este proceso, tenemos una visión general sobre la lectura y los factores que pueden provocar problemas de aprendizaje, sin embargo, para ampliar la información se consideró importante abarcar el tema de problemas de aprendizaje en general para posteriormente ahondar en el tema que nos ocupa: la dislexia, específicamente dentro del proceso de aprendizaje de la lectura.

I.4 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

A través de la historia de la educación se ha utilizado mucho el término de niños con "problemas de aprendizaje", sin embargo, éste ha sido utilizado con muy diferentes enfoques, mientras en algunas ocasiones se les llama así a niños que tienen problemas de aprendizaje de la "lecto-escritura", o "niños con problemas en el aprendizaje de las matemáticas", etc.; en otras ocasiones se les da un enfoque médico: "niños con lesión cerebral", "niños con disfunción cerebral mínima", etc.

Por ejemplo, Tarnapol Lester (1981), utiliza el término de dificultades para el aprendizaje para indicar "los varios tipos de problemas que aquejan a los niños con disfunciones leves del sistema nervioso central, pero que no son retardados mentales". (p. 1).

Desde nuestro enfoque, consideramos que definiciones como la anterior, sólo toman en cuenta un grupo de niños que presentan problemas de aprendizaje y no son lo suficientemente amplias para abarcar los diversos problemas educativos de los niños que sufren anomalías en el aprendizaje.

Así pues, Myers y Hammil (1983), mencionan una definición dada por el Comité Nacional asesor pro niños impedidos de Estados Unidos, que a nuestra consideración es amplia y precisa dentro del tema y el enfoque que nos ocupa: "los niños con dificultades especiales en el aprendizaje muestran alguna perturba-

ción en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento y el empleo del lenguaje sea hablado o escrito. Esas 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 debidos a impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbación emotiva o desventajas ambientales". (Myers, p. y Hamill, D. 1983).

Cabe aclarar que esta definición, como decíamos anteriormente es amplia y precisa, sin embargo muestra algunos problemas, "dificultades que resultan cuando uno la quiere aplicar en la escuela, dichas dificultades provienen sobre todo por algunas palabras, y frases ambiguas del texto". (Myers y Hammil, 1983, p. 23).

Ahora bien, una vez que ubicamos a los niños con problemas en el aprendizaje, vemos cómo los niños disléxicos son sólo una parte de ellos, sin embargo, siendo estos niños los que en el presente trabajo nos ocupa, ahondaremos sobre el tema de la dislexia en el punto siguiente.

I.5 DISLEXIA.

I.5.1 Antecedentes Históricos.

A pesar de que las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura existen desde el mismo surgimiento de la lectura y la escritura, su investigación y clasificación no datan de muchos años atrás.

Nieto, M. (1978), nos menciona que fue en Berlín durante 1887 cuando Stuttgart, sugirió por primera vez el término "dislexia"; a partir de esto en 1892, Dejarine realizó estudios con un adulto que había sufrido una lesión cerebral secundaria y que perdió la capacidad de reconocer el lenguaje escrito a pesar de su visión correcta; respecto a ello Morgan explicó que el caso representaba un ejemplo de "ceguera verbal congénita", (Nieto M. 1978, p. 16).

Sin embargo, se dice que el primero en estudiar y entender los problemas de aprendizaje de los niños disléxicos en los Estados Unidos de Norteamérica fue el Dr. Samuel T. Orton, neurólogo y psiquiatra, el cual en 1925 identificó el síndrome de dificultades de desarrollo en el aprendizaje de la lectura, diferenciándolas del retardo mental o la lesión cerebral y además sugirió que la dislexia tenía una causa fisiológica. También, Orton ideó métodos de tratamiento que fueron aplicados con resultados favorables a un gran número de niños con proble

mas de lectura.

Ya en los años 50's Halgreen (1950) y Norris en 1954 realizaron experiencias con gemelos monocigóticos y dicigóticos y llegaron a la conclusión de que la dislexia de desarrollo es hereditaria, pues la concordancia de este problema en gemelos monocigóticos es del cien por ciento.

Ahora bien, a pesar de estos y otros estudios que se han realizado ha sido difícil unificar un criterio sobre qué es la dislexia y cuáles son sus causas. Esto debido a que ha sido estudiada por diferentes especialistas, médicos, neurólogos, psicólogos, pedagogos, lingüistas, etc.; cada uno buscando sus causas y significados desde su propia disciplina.

I.5.2 Definición.

Las definiciones de la "dislexia", son muchas y muy varias y este hecho muestra la complejidad del problema y las múltiples facetas que la forman.

Nieto, M. (1978, pp. 17-18) nos menciona algunas de ellas:

Herman dice: "la dislexia es una capacidad defectuosa para lograr en la época adecuada, una eficiencia en la lectura y escritura correspondiente a un rendimiento promedio; depende de los factores constitucionales y se presenta a menudo acompañada por dificultades en la interpretación de otros símbolos,

existe en la ausencia de influencias inhibitorias apreciables pasadas o presentes en los ambientes externo e interno".

MacDonald Critchley, define a la dislexia como "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 entendiéndose constitucional como hereditario. Esta definición es aceptada por la Federación Mundial de Neurología en 1963.

Bernaldo de Quiroz define a la dislexia específica de evolución diciendo que "se trata de una perturbación perceptiva-cognoscitiva específica, que dificulta la adquisición del lenguaje en la lecto-escritura".

Peña Torres da la siguiente definición "dislexia es la dificultad para pasar del símbolo visual y/o auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia práctica como respuesta hablada o escrita".

Por otro lado, Fernández Llopez y Pablo (1978), señalan que "el término dislexia, según su etimología significa cualquier alteración en la adquisición de la lectura". (Fernández F. - Llopez, A y Pablo, C., 1978, p. 65).

Dueñas, M. (1988), nos menciona que "la dislexia es un sin

drome complejo con un problema específico en el aprendizaje de la escritura y de la lectura, una incapacidad para adquirirlo correctamente. No es una enfermedad ni una minusvalía, pero si un problema de aprendizaje repercute en la adquisición de las enseñanzas primarias elementales, en el acoplamiento y en el rendimiento escolar". (Dueñas, M. 1988, p. 16).

Wagner (1982), define a la dislexia como una "función alterada de las habilidades simbólicas y perceptivas que se manifiesta en la lectura deficiente". (p. 29).

Por último mencionaremos que Bima y Schivoni (1985), nos dicen que "las dislexias son dificultades muy específicas en lecto-escritura. Es preciso rastrear sus causas en déficits en las condiciones específicas. Por ello no hay una sola dislexia sino varias dislexias caracterizadas por las mismas causas de las dificultades halladas: dislexia por deficiencia de organización del esquema corporal, de la organización espacial, temporal, de lateralidad, del lenguaje, etc." (p. 66).

Dejamos al último la definición de Bima y Schiavoni, dado que creemos que es la que más nos puede aclarar la definición de la dislexia misma, pues consideramos que el problema en la disparidad de definiciones al respecto de la dislexia, radica en que se quiere englobar en un solo término la dislexia y las muchas causas que supuestamente se han encontrado que la provocan.

I.5.3 Etiología y Clasificaciones.

Como se menciono anteriormente, hablar de las causas de la dislexia, ha sido y es en la actualidad un campo muy controvertido, pues hablando en términos muy generales se menciona que se debe desde una lesión orgánica o cerebral, un problema de lateralidad, una implicación auditiva, una alteración bioquímica, una predisposición genética, hasta una situación de problemas afectivos.

De acuerdo a ello, vemos que el origen no es evidente ni demostrado con claridad, pero lo importante de su estado es que todos los especialistas en su afán de aclarar el problema y de acercarse lo más posible a él, de acuerdo a sus propias investigaciones y experiencias, han encontrado y realizado varias clasificaciones de la dislexia, lo que ha permitido disponer de soluciones muy eficaces aunque se desconozca el origen.

A continuación mencionaremos varias clasificaciones dadas por diversos autores de la dislexia que muchas veces pueden complementarse unas con otras:

Quiroz, B. y Della C.M. (1955) distinguen cinco grupos de incapacidad para el aprendizaje:

Dislexia específica de evolución.- También llamada de desarrollo porque aparece en estas etapas de evolución infantil. Tiene un origen genético que evoluciona con el tiempo. -

Aquí se afecta el lenguaje escrito, tanto al interpretarlo como al escribirlo, mientras que las otras esferas de la actividad del niño pueden estar perfectamente normales.

Disfasia escolar.- Representa una perturbación general del lenguaje que también se manifiesta en la lecto-escritura.

Trastorno postural del niño.- Existe un trastorno a nivel orgánico corporal que le impide adquirir las posiciones y posturas útiles para el aprendizaje. Este trastorno orgánico se sitúa a nivel vestibulo (centro del equilibrio a nivel del oído interno).

Dislexia.- La maduración de la lecto-escritura se ve afectada por un retraso en la maduración neurológica. Esta inmadurez se va resolviendo con el tiempo de forma espontánea.

Dispraxia oculo-motriz congénita.- Aquí los ojos no siguen los movimientos de la cabeza o de las manos.

Jordán, D.R. (1982) distingue tres tipos de dislexia:

Dislexia visual.- Existe una inhabilidad para captar los símbolos del lenguaje impreso, excluyendo cualquier tipo de trastorno en la visión que es perfectamente normal. La visión es buena, pero falla la interpretación de lo visto; las letras aparecen al revés, cambiadas de sitio o confundidas con otras parecidas.

Dislexia auditiva.- Se refiere a la imposibilidad para percibir los sonidos separados del lenguaje oral. La audición se encuentra bien pero no se pueden identificar las variaciones de la voz al separar las palabras. Como consecuencia al niño le es prácticamente imposible seguir con la escritura lo que va escuchando.

Disgrafía.- Se aplica a la incapacidad para trazar los símbolos del lenguaje correctamente por falta de coordinación de los músculos de la mano.

Por otro lado, Bima y Schiavoni (1985), establece tres grandes categorías conforme a la gravedad del cuadro que presente el niño disléxico:

Dislexia específica o severa.- Se trata de la anomalía o trastorno en el aprendizaje de la lectura primitivamente designado como alexia, ceguera verbal congénita o alexia congénita.

En la dislexia severa se encuentra: a) 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 el aprendizaje de esta última.

b) Insuficiencias en las condiciones específicas: déficit en la organización del esquema corporal y la lateralidad, problemas de orientación espacio-temporal y ritmo, madurez psico-

motora, problemas de lenguaje y de la función simbólica, pero todo ello sin formar síndromes uniformes.

c) Lo que mejor caracteriza al disléxico grave es al mismo tiempo la persistencia de sus dificultades, la acumulación de los errores o fallas escolares y su variedad.

d) El disléxico severo difícilmente aprenderá con el contexto escolar normal; se deberá consultar a un especialista.

Dislexia moderada.- El cuadro sintomático de la dislexia moderada llamada también dislexia escolar, es al iniciar el primer grado de la escuela primaria, déficits en algunas condiciones específicas (esquema corporal, lateralidad, orientación espacio-temporal y lenguaje, psicomotricidad), y por otra parte dificultades con la lecto-escritura. Lo que diferencia a la dislexia moderada de la severa es la posibilidad que tienen estos niños de superar sus anomalías paulatinamente, -con cierto apoyo pedagógico individualizado-. Los disléxicos severos por el contrario, suelen arrastrar los déficits en el aprendizaje hasta la adultez.

Retraso en la lecto-escritura.- Configura una forma más atenuada de la dislexia moderada. No son disléxicos, pero problemas emocionales y en particular problemas de desarmonías en la maduración funcional condicionan una sintomatología similar a la mencionada en los puntos anteriores, sin configurar en manera alguna síndromes idénticos.

En las pruebas de madurez para la lecto-escritura obtiene puntajes regulares o bajos en coordinación viso-motora, en orientación espacial, ritmo y pronunciación. Presentan dificultades en la coordinación viso-manual y a menudo les cuesta seguir el ritmo y se manifiestan en general como algo incoordinados en sus movimientos. Desde luego que al iniciarse las tareas propias de la lecto-escritura las dificultades específicas se pondrán en evidencia.

Así pues, vemos cómo los niños disléxicos presentan un cuadro similar, que son las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, sin embargo éstas se dan en diferentes grados y unos niños pueden presentar algunas en específico, mientras que otros no. Es por ello que los investigadores, como los autores mencionados anteriormente han realizado clasificaciones para especificar diferentes tipos de dislexia, que como se mencionó anteriormente han servido y servirán para darles una mejor educación y tratamiento.

1.5.4 Errores de tipo disléxico en la lecto-escritura.

La realización de un cuadro sobre los errores que cometen los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura va a permitir la identificación y diferenciación de estos niños con el escolar normal, aclarando que estos errores pueden variar en grado y frecuencia.

Nieto, M. (1982, p. 21), menciona los siguientes errores:

1.- Confusión de las letras de simetría opuesta, tales como b por d, p por q, etc.

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

3.- Confusión de letras parecidas en su punto de articulación por ejemplo; ch, ll (o y) y ñ; los tres fonemas son palatales y se articulan con el segundo tercio de la lengua.

4.- Confusión de guturales (sonido suave), j y g (o c sonidos fuertes).

5.- Errores ortográficos, confundiendo letras que corresponden a un mismo fonema, por ejemplo: s, c (sonido suave) y z; ll con y g (sonido fuerte) con j; el uso correcto de r (sonido fuerte) y rr: de las sílabas gue, gui; el uso de la n; diéresis, acento y mayúsculas.

6.- Alteraciones en la secuencia de las letras que forman sílabas y palabras.

a) Omisión de letras, por ejemplo cuando escriben pato en lugar de plato.

b) Inversiones, como cuando escriben o leen en lugar de

"le", "el".

c) Agregando letras, como cuando escriben o leen "teres" en lugar de "tres".

d) Alteraciones en el ordenamiento de las letras que forman palabras como cuando leen o escriben "noma" en lugar de "mano".

7.- Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado, esto es lo que llamamos sustituciones semánticas. Por ejemplo, suelo por piso.

8.- Errores en la separación de las palabras cuando al escribir juntan dos o más palabras y no las separan cuando se debe, por ejemplo, "lame sa" en lugar de "la mesa".

9.- Falta de rapidez al leer, desde una lectura mecánica mal modulada y sin ritmo, con marcada dificultad en la lectura de las palabras largas o raras por su uso hasta la lectura silábica o deletreando. Generalmente estos síntomas traen consigo falta de comprensión en la lectura.

Por otro lado Bima y Schiavoni, (1985, p. 73), mencionan otro cuadro de errores que varían con el anterior en algunas denominaciones que le dan al tipo de error y aumentan o disminuyen a otros:

1.- Rotaciones.- Se confunden letras de forma similar y se ubican mal sus elementos (b-d; p-q; u-n).

2.- Inversiones.- Modificaciones de la secuencia correcta de las sílabas (la-al; le-el; los-sol), (golbo por globo; rardilla por ardilla).

3.- Confusiones.- Cambio de una letra por otra -sea gráfica o fónicamente- a causa de su pronunciación similar (b-p; t y d; g y c).

4.- Omisiones.- Supresión de una o varias letras en la palabra (sodado por soldado; faro por farol; árbo por árbol; etc.).

5.- Agregados.- Toda vez que se añaden letras o se repiten sílabas. (Por ejemplo cuando leen o escriben ataras en lugar de atrás).

6.- Contaminaciones.- Cuando una sílaba o palabra escrita forza a otras y se confunde con éstas, de donde resulta la mezcla de letras de ambos términos, por ejemplo "la mamá lama" en lugar de "la mamá lava".

7.- Distorsiones o deformaciones. Cuando lo escrito resulta ininteligible.

8.- Disociaciones.- Fragmentación de una palabra en forma incorrecta, (árboles gran des y ver des, en lugar de árboles grandes y verdes).

Además de estos errores, la escritura aparece en general

corregida, tachada, raspada y con trastornos de la direccionalidad.

En cuanto a la lectura, a causa de los errores señalados resulta muy lenta, dificultosa, con escasa comprensión de lo leído, con adivinación de sílabas o palabras, con perseveraciones (reiteración de sílabas o palabras ya vistas, pero que no están actualmente).

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, la clara identificación de estos errores en el aprendizaje de la lecto-escritura nos va a permitir la identificación y diferenciación de los niños que cometen errores de tipo disléxico, del escolar normal, lo cual es parte del objetivo del presente trabajo, y que más adelante, a través de la descripción del siguiente capítulo, se explicará con detalle.

CAPITULO II

METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO

II. METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO

De acuerdo al objetivo del presente trabajo, el instrumento que se realizó fue una evaluación de tipo conductual, por ello, cabe mencionar que fue basado en la evaluación conductual (Martínez, 1981):

1) La finalidad de la prueba es proporcionar información sobre el sujeto para proporcionarle el tratamiento más adecuado.

2) Es una evaluación continua, de proceso; en donde se considera lo que la persona hace, es decir, la conducta que exhibe en una situación en particular.

3) Las conductas a valorar deben constituir una muestra representativa del dominio más amplio de conductas que el sujeto pueda exhibir.

Por otro lado, la realización del instrumento también se basó en los principios de confiabilidad y validez. Considerando la confiabilidad en cuanto a que los datos obtenidos estén en función de la verdadera posición del sujeto con respecto al comportamiento estudiado y que no se deban a errores de medición. La validez se refiere a que el instrumento sirva para la finalidad perseguida con su aplicación; que sea útil para medir un comportamiento en particular.

Ahora bien, en la elaboración de este instrumento, no se pretendió valorar el constructo de la dislexia (validez de constructo), dado que no se partió de la consideración de la dislexia como un constructo genérico esto es, de la extensión en que los puntajes de la prueba elaborada deberían correlacionar lo predicho con la teoría en la que el constructo estuviera inmenso (Martínez, 1981, Cone, 1981) esto es, aquellos atributos que se supone subyacen en la ejecución de la prueba.

Lo que nos interesó fue que el instrumento se aproximara lo más posible a la validez de contenido; es decir, que las condiciones bajo las que la conducta sea medida representen todos aquellos conjuntos de condiciones a los cuales se está interesado en generalizar (Linehan, 1980, Martínez, 1981). La validez de contenido compara los resultados obtenidos con una especificación previamente definida y no con una noción vaga en la mente de un experto (Hoste, 1981).

La validez de contenido consta de un examen sistemático de la prueba para determinar si comprende una muestra representativa de la conducta que ha de medirse; así, se deben conocer bien los límites del universo del contenido.

Por otro lado, y de acuerdo a nuestro objetivo nos interesó que la prueba tuviera implicaciones para el tratamiento, es decir, que los resultados que la prueba nos arroje sirvan para planear su tratamiento, considerando así que la ejecución que

presenta el sujeto no es síntoma de dislexia sino el problema que hay que atacar.

Así, al elaborar esta prueba no se pretendió darle validez de constructo, por ello tal vez en la prueba no se encuentren ítems que evalúen errores tradicionalmente considerados como disléxicos, o al contrario, se encuentren otros que evalúen errores que no se han considerado de tipo disléxico.

Ahora bien, el método que se ha utilizado se fundamentó en varios puntos teóricos de Anastasi, 1968; Pawlik y cols, 1979; Brown, 198 ; Linehan, 1980; Fernández y Carrobles, 1981; Martínez, 1981 y Salvia e Ysseldyke, 1981. Con la finalidad de obtener la validez de contenido y tratamiento.

1) Especificación y definición del universo de interés y los universos de generalización.

Nuestro universo de interés fueron los errores de tipo disléxico en la lectura, antes definimos el dominio más amplio que lo comprende que es el lenguaje y nos basamos en la conceptualización que hace Skinner de conducta verbal, es decir, analizándola en función de los estímulos antecedentes y estímulos consecuentes.

Skinner (1981), define a la conducta verbal como aquella que se mantiene y establece por la mediación de otra persona; y a la lectura la define como conducta textual en la que el es

tímulo antecedente es verbal-escrito; la modalidad de la respuesta es diferente a la del estímulo, ya que éste es visual -impreso y aquélla es vocal; la correspondencia entre estímulo y respuesta es formal de uno a uno, aunque arbitraria y los reforzadores que mantienen la conducta son educativos y sociales. Así la conducta de leer consiste en convertir símbolos impresos (letras) en sonidos.

También se definió el marco teórico (capítulo 1), a través de una investigación y revisión bibliográfica y desde el cual se consideró la lectura, se analizó concienzuda y sistemáticamente el área de contenido de la prueba, para tener la seguridad de que todos los aspectos principales que la componen estén adecuadamente cubiertos por los elementos de la prueba y en la proporción correcta.

Así, la primera tarea que se realizó fue la definición clara del universo de contenido y de los universos de generalización.

Aquí se estudiaron, para posteriormente hacer un análisis de los libros de lectura de 3o. y 4o. grado de primaria. Se analizaron con la finalidad de conocer el tipo de lecturas que los niños en estos grados deben y están acostumbrados a leer, así como el grado de dificultad de las palabras, las frases y los párrafos que deben leer estos niños.

Con ello, se observó que las áreas de contenido y nive-

les de variación de la lectura fueron:

- a) Lectura de palabras de dos o más sílabas.
- b) Lectura de frases y oraciones.
- c) Lectura de párrafos de más de cuatro frases.

Cabe aclarar, que no se empezó con conducta de tactual, - discriminación visual de trazos simples (rectos) y de trazos complejos (curvos y mixtos), reconocimiento de letras y lecturas de sílabas (simples y compuestas); dado que la prueba fue realizada específicamente para niños de tercero y cuarto grado de primaria.

2) Identificación de Indicadores.

Se identificaron indicadores del universo de interés, como tipos de problemas en la lectura, relaciones, tipos específicos de relaciones, errores que se pueden cometer en cada tipo, etc. Por ejemplo, si definimos que existe un problema cuando no se da la respuesta apropiada a la lectura ante el estímulo presentado, podemos clasificar esos problemas por confusión de trazos, dentro de cada faceta, por forma, por tamaño, posición o número de elementos. En cuanto a reconocimiento de letras confundir letras mayúsculas con minúsculas; confusión de tamaño (l-i, h-n), posición (b-d, n-v, p-q, b-p, l-j), o número de elementos (m-n, v-w, i-j, c-d, g-q). En cuanto a la lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos, aparte de los

anteriores, se consideran problemas en: cambian el orden de las letras, sílabas o palabras; omitir letras, sílabas o palabras; agregan letras, sílabas o palabras y repetir letras, sílabas o palabras.

Así, ésta fue la forma en que, a partir de los contenidos y los universos de generalización, con sus respectivos niveles de variación, se identificaron los indicadores de éstos en la prueba.

Los indicadores identificados fueron:

1.- Confusión de letras por la posición-dirección:

Es el cambio que se realiza al leer de una letra, por otra, confundiéndolas por su posición o la dirección de sus elementos, por ejemplo, al confundir d por b, por q, w por m.

2.- Confusión de letras parecidas por su sonido:

Es el cambio de una letra por otra, que se realiza al leer, debido a que la lectura (el sonido) es parecido, por ejemplo, c por t, t por d, t por b, c por d, c por b, m por n.

3.- Confusión de letras que corresponden a un mismo fonema:

Es el cambio de una letra por otra que se realiza al leer, debido a la confusión de éstas porque tienen el mismo fonema, en este caso sólo puede suceder con la g y la j.

4.- Omisiones:

Es cuando al leer no se pronuncia:

- a) Una letra (cara por clara, leta por letra).
- b) Una sílaba (prinsa por princesa).
- c) Una palabra (lo adquirí era un cachorrito por lo adquirí cuando era un cachorrito).
- d) Una frase (el bosque Centenario penetra en la ciudad, pero el bosque está dentro del mar. Hay flechas en el aire y guerreros que van perdidos entre ramas de coral por el bosque centenario penetra en la ciudad. Hay flechas en el aire y guerras que van perdidos entre ramas de coral.

5.- Secuenciación:

Es cuando al leer invierte una:

- a) Letra, por ejemplo, la por al o le por el.
- b) O una sílaba (saca por casa, mete por teme).
- c) O una palabra (el gallo Quirico y su mujer por Quirico gallo y su mujer).
- d) O una frase (pero el perro no quiso. Quirica fue a ver el palo, por Quirica fue a ver el palo, pero el perro no quiso).

6.- Inserción:

Es cuando al leer aumenta una:

a) Letra, ya sea la que está escrita o diferente, por ejemplo, diferente: pocos por poco; igual: perrico por perico.

b) Una sílaba, diferente: muérdele por muerde; igual: palo por palo.

c) Una palabra, diferente: en el desierto feo no hay agua por en el desierto no hay agua; igual: al sonarse la nariz y bajar el pañuelo lo miran por al sonarse la nariz y bajar el pañuelo para sonarse lo miran.

d) Una frase, diferente: cuatro vaquitas que dan leche parecen pacientes, tienen de todo, aire corrientes. Por cuatro vaquitas parecen pacientes, tienen de todo, aires corrientes; igual: de pronto para como asombrado después dispara para otro lado de pronto para como asombrado. Por de pronto para como asombrado después dispara para otro lado.

7.- Confusión de palabras parecidas:

Es cuando al leer pronuncian una palabra por otra debido a que para el lector pueden significar lo mismo. Por ejemplo, hombre por señor, coche por auto.

8.- Confusión de palabras opuestas:

Es cuando al leer pronuncian una palabra por otra debido a su significado diferente. Por ejemplo, alto por bajo, blan-

co por negro.

9.- Errores al leer en la separación de palabras:

Es cuando en una lectura no se separan las palabras o sílabas adecuadamente. Por ejemplo, laca sa por la casa, elra - tón café por el ratón café.

10.- Falta de rapidez al leer:

Es cuando el ritmo de la lectura es lento, puede ser silábico o no.

11.- Rapidez excesiva:

Es cuando se lee tan rápido que no se entiende el sentido de la lectura.

12.- Leer de derecha a izquierda:

Es cuando empiezan la lectura del lado derecho hacia el lado izquierdo, por ejemplo: valle un bonito muy verde por un valle verde muy bonito.

13.- Confusión de letras, sílabas o palabras:

Es cuando al leer pronuncian una letra, sílaba o palabra por otra, que no es semejante en su escritura, en su sonido o en su significado, por ejemplo:

a) Letra: r por s.

b) Sílabas: casa por taza.

c) Palabra: pluma por nube.

14.- Entonación y puntuación:

Es cuando al leer no respetan las reglas ortográficas (puntos, comas, signos de admiración e interrogación, etc.).

Una vez terminado lo anterior, el siguiente paso fue el de un muestreo representativo.

3) Muestreo representativo de los universos de generalización o contenidos posibles.

En la construcción de la prueba, el proceso de muestreo de reactivos implicó, en primer lugar, la división del dominio de contenido en cierto número de categorías y subcategorías, - cada una de las cuales representó un área relevante de contenido (lo cual está comprendido en las fases anteriores) y, en segundo lugar, un muestreo de los reactivos de cada categoría.

La definición específica del muestreo representativo y no al azar, implicó la integridad de una muestra de reactivos esto es, una selección de reactivos de proporción a su énfasis e importancia. Es decir, debe haber en la prueba un muestreo representativo que contenga a todos los tipos de universos de interés definidos anteriormente.

En este caso, el muestreo se realizó mediante el estudio de gran variedad de palabras, frases y lecturas que se puedan manejar en la enseñanza de la lectura, a niños de tercero y cuarto grado de primaria.

Una vez realizado este estudio se seleccionaron aquellas (palabras, frases, lecturas), que por su contenido pertenezcan a los errores de tipo disléxico explicados en los indicadores.

Las palabras, las frases y las lecturas seleccionadas se muestran en la prueba (capítulo III).

4) Especificación de los requerimientos de la tarea y las instrucciones que se les van a dar a los sujetos.

Este paso tuvo que ver con la forma en que los reactivos evalúan el contenido, es decir, con el nivel de destreza con que se evalúa el contenido, por ejemplo, si el sujeto tiene que señalar o leer palabras o frases u oraciones.

También se consideraron las instrucciones dadas a los sujetos; por ejemplo: "toma el libro y vas a leer cada una de las palabras que se encuentran ahí; no puedes preguntar como se lee algunas de las palabras ni si están bien o mal algunas de las palabras que leiste".

Las instrucciones que se seleccionaron son las que se muestran en la prueba (capítulo III).

5) Especificación de los métodos para la evaluación de las res
puestas.

Esto está íntimamente ligado con la selección de indicadores
y con el punto anterior.

Se realizó una matriz de resultados donde se evaluará si
en cada palabra, frase y párrafo leído se cometió alguno de los
errores que se mencionan en los indicadores. Esto es de manera
general de la siguiente forma:

Ejemplo # 1.

ITM

INDICADORES

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Palabras

1.-

2.-

3.-

4.-

Frases

1.-

2.-

3.-

4.-

Lecturas

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-

Se colocará una (X) en el cuadro que corresponda al ítem y al error o indicador cometido y además especificará el error cometido; como se observa en el ejemplo anterior, la matriz general y definitiva se muestra después de la prueba (capítulo III).

CAPITULO III

PRESENTACION DE LA PRUEBA

Prueba de lectura para niños de 3o. y 4o. grado de primaria.

NOMBRE DEL ALUMNO:

GRADO ESCOLAR:

EDAD DEL ALUMNO:

FECHA:

I. Indicaciones: A continuación encontrarás una lista de palabras, las que leerás unas tras otras, sin repetir alguna de ellas.

Abdomen

Reto

Abandonados

Dónde

Bailan

Prisa

Resistir

Bala

Arqueológicas

Rata

Gemelos

Risa

Pato

Deber

Bando

Formas

Buscar

Gemelo

Piano

Alba

Formar

Roto

Blanca

Pequeño

Palo

Cara

Geranios

Buscas

Piano

Blanda

Ratón

Clara

Género

II. Indicaciones. Ahora, encontrarás una serie de frases, las cuales leerás como lo acostumbras dentro del salón de clases, sin regresarte a leer alguna palabra o frase.

El cielo se ha despeinado
su melena de cristal
se destrenza en el sembrado.

Una cajita blanca, blanda y grande para el ratón.

El gemelo de Arturo es pequeño.

El canto roto de un grillo,
la queja oscura de un agua.

En la fuente de agua clara,
con sus manos lavan la cara
él a ella y ella a él.

III. Indicaciones: A continuación encontrarás una serie de lecturas, las cuales tienes que leer como acostumbras dentro de tu hábito de lectura.

EL PAVITO REAL

El pavito real
siempre está lindo;
porque nunca se quita
su trajecito
de los domingos.

José Antonio Dávila

ESTADOS DE ANIMO

Unas veces me siento
como pobre colina
y otras como montaña
de cumbres repetidas.

Unas veces me siento
como un acantilado
y en otras como un cielo
azul pero lejano.

A veces uno es
maniantal entre rosas
y otras veces un árbol
con las últimas hojas.

Pero hoy me siento apenas
como laguna insome
como un embarcadero
ya sin embarcaciones.

Una laguna verde
inmóvil y paciente
conforme con sus algas
sus musgos y sus peces.

Sereno en mi confianza
confiado en que una tarde te acerques
y te mires, te mires al mirarme.

Mario Benedetti

NIÑA

Nombras, el árbol, niña.
Y el árbol, crece lento y pleno,
anegando los aires,
verde deslumbramiento,
hasta volvernos verde la mirada.

Nombras el cielo niña.
Y el cielo azul, la nube blanca,
la luz de la mañana
se meten en el pecho
hasta volverlo cielo y transparencia.

Nombras el agua, niña.
Y el agua brota, no se dónde,
bajo la tierra negra,
reverdece la flor, brilla en las hojas
y en húmedos vapores nos convierte.

No dices nada, niña.
Y nace del silencio
la vida en una ola
de música amarilla;
su dorada marea
nos alza a plenitudes,
nos vuelve a ser nosotros, extraviados.

Octavio Paz

EL GATO

Con un lindo salto
listo y seguro
el gato pasa
del piso al muro.

Y cuando cambia
de opinión
vuelve de nuevo
para el sillón.

Y corretea bien despacito
cuando tiene hambre:
de pajarito.

De pronto para
como asombrado.

Después dispara
para otro lado.

Y cuando siente una gran fatiga
toma su baño:
pasa la lengua
por su barriga.

Vinicius de Morales

FABULA

El viejo mono dijo al monito:

- Vámonos, demos un paseito;
de estar colgado me siento ahito.

Pero en respuesta dijo el monito:

- Yo tengo miedo pues por poquito
el otro día me dejan frito

cuatro caimanes y dos mosquitos,
sin que pudiera lanzar un grito,
pedir socorro, tocas un pito.

El viejo mono dice al monito,
no sin mirarlo de hito en hito:

- De los cobardes nada se ha escrito.

¿No te avergüenza lindo amiguito,
coger los mangos siempre bajitos,
sin pena o riesgo, sin un tiritito?

- ¿Y si me matan? (gime el monito)

- Pues si te matan, ya estaba escrito

- ¿Y si me prenden? Será un ratito.

- ¿Y si me hieren? Un pinchacito...

Después de hablado todo lo escrito,
miren que miren, ahí va el monito,
con más candela que un aereolito,
canta que canta ya no bajito.

El bosque es suyo...

¡Mas cuidadito!

hay otros monos y otros monitos,
que no se pueden quedar solitos.

PLEGARIA POR EL ARBOL

¡Amar el árbol es comprender la vida!

Salió de abajo de la tierra para mirar el sol, y compadecido de los pájaros, abrió los brazos para protegerlos, y compadecido de los hombres les da cuanto posee.

Recoge cada mirada como un beso, y cada gota de agua como una caricia.

Es todo él serenidad y está impregnado de la armonía del universo.

¡Amar el árbol es comprender la vida!

Tan sabio es, que dice su humildad y su bondad en silencio tan caritativo, que purifica la atmósfera y las almas; tan puro y tan piadoso que con cada mano pide al cielo la bienaventuranza para todos.

Además de filósofos, historiadores, poetas, el árbol profeta. Cuenten los árboles de una nación y conocerán su porvenir.

Trabaja de día y de noche, porque es obrero y artista, creador de belleza.

¡Es todo él una plegaria que asciende al cielo!

¡Amar el árbol es comprender la vida!

Constancia C. Vigil

Primeramente, los que van andando y hablando consigo mismos por la calle o en su coche.

Los que, paseando por alguna habitación enladrillada o por las losas de la calle, ponen con cuidado los pies en las hileras de losas o ladrillos.

Los que, paseando por la calle, sacan la mano por debajo de la capa y van tocando con ella las paredes.

Los que, jugando a bolos, si se les tuerce la bola, tuercen juntamente el cuerpo creyendo que si ellos lo hacen, ella también lo hará.

Los que llevando una máscara, hacen muecas como si los demás pudiesen verlas.

Los que, cuando esperan a un criado que han enviado fuera, si éste tarda, salen a la puerta o a la ventana, porque les parece que con ello aquél se dará más prisa y volverá antes.

Los que, cuando están subidos en algún sitio alto, escupen abajo para ver si el edificio no está torcido o para dar con la saliva en alguna parte.

Los que, al ir caminando, preguntan a los que encuentran cuánto falta para llegar a algún sitio o si está lejos del pueblo, creyendo que así llegarán antes.

Adaptación de la vida del Picaro
Guzmán de A. de Mateo Alemán.

MORELOS INSURGENTE

Las estampas de la época nos lo muestran como un hombre - de tez bronceada, de pelo negro, de mirada penetrante y de gesto agrio. Su vestimenta era una mezcla de sotana y de arreos militares. Tal parece que no quiso desprenderse de su hábito sacerdotal. Era cura y soldado al mismo tiempo. Una de sus características fue el pañuelo con que se cubría la cabeza. Era buen jinete y sabía conducir sus caballos al paso conveniente de las peripecias de la guerra y de los caminos por donde transitaba. Cuando en el filo de una loma aparecía jinete en su caballo negro era como el anuncio de una fuerza ciega que estaba a punto de desatarse sobre el enemigo. Su sola presencia imponía respeto.

Cuando se lanzaba al combate brillaban por igual sus ojos y su desnuda espalda.

Ermilo Abreu Gómez.

INSECTOS SOCIALES

La sociedad de las hormigas es el hormiguero. En cada hormiguero hay varios miles de hormigas obreras, que son hembras in capaces de poner huevos, y una o varias reinas que son hembras que sí pueden tener cría; de vez en cuando aparecen los machos pero suelen vivir poco tiempo.

Las obreras realizan infinidad de tareas: cavan con la boca las galerías del hormiguero, las mantienen limpias, cuidan de los huevos que la reina va poniendo y de las larvas, y salen a buscar alimento; algunas obreras, de cuerpo más poderoso que las demás se ocupan de la defensa: son los soldados.

Pero esto no es todo muchas de las cosas que hacen las hormigas, parecen sacadas de un cuento. Hay hormigas agricultoras que se alimentan de los hongos que crían en galerías especiales: los hongos crecen en "camas" hechas con pedacitos de hojas, otras hormigas son ganaderas: cuidan pulgones, que son bichitos que vi ven chupando la savia de las plantas; cuando una hormiga lo ordena, acariciándole el abdomen con las patas, el pulgón suelta una gotita de líquido que enseguida es devorado por la "lechera". En otros hormigueros a ciertas obreras se les transforma en toneles vivientes: las atiborran de miel hasta que se rodean como un garbanzo: cuando más adelante una hormiga quiere miel, cosquillea uno de aquellos barrilitos con patas y le hace regurgitar un poco de dulce jugo. Otras hormigas, en fin son esclavistas, capturan hormigas más débiles, y las hacen trabajar para ellas; algunas esclavistas son tan comodonas que no pueden vivir sin esclavas.

INDICACIONES PARA EL EVALUADOR

1.- Indicaciones para la aplicación de la prueba:

A) El evaluador aplicará la prueba al alumno en un cubículo en donde sólo se encontrará una mesa con dos sillas, con la luz y ventilaciones adecuadas de acuerdo al tamaño del cubículo. Encima de la mesa estarán las hojas de la prueba y una grabadora colocada de tal manera que el alumno no vea la ventanilla por donde se observa como gira el cassette para que no lo pueda distraer dicho movimiento.

B) El evaluador explicará al alumno que se le va a realizar una prueba de lectura parecida a las que le hacen en su escuela.

C) El evaluador explicará al alumno la razón de la presencia de la grabadora; diciéndole que la llevó para grabar sus voces y realizará un ensayo con el alumno grabando unos minutos de su voz y mostrándole como quedaron grabadas para que el alumno se familiarice con ella. El evaluador contestará todas las preguntas que el alumno realice sobre la grabación.

D) A continuación el evaluador le dará la prueba al alumno explicándole que primero tiene que leer las indicaciones y después leer lo que se le pide, en voz alta.

2.- Indicaciones para la evaluación de la prueba: (ésta se realizará con la ayuda de la grabación).

Indicación:

El evaluador escribirá en la línea que se encuentra delante de cada palabra la forma en que el alumno la leyó.

Abdomen _____	Risa _____	Blanca _____
Reto _____	pato _____	pequeño _____
Abandonados _____	deber _____	palo _____
Dónde _____	bando _____	cara _____
Bailan _____	formas _____	geranios _____
Prisa _____	buscar _____	buscas _____
Resistir _____	gemelo _____	plano _____
Bala _____	piano _____	blanda _____
Arqueológicas _____	alba _____	ratón _____
Rata _____	formar _____	clara _____
Gemelos _____	roto _____	género _____

Indicación:

El evaluador escribirá aquellas palabras o frases que el alumno lea incorrectamente.

VACIADO DE ERRORES

Indicaciones:

A continuación encontrará catorce posibles errores que el alumno puede cometer al leer (indicadores). Cada uno tiene su definición. Escribir los errores que el alumno cometió en el inciso que le corresponda.

Los indicadores identificados fueron:

1.- Confusión de letras por la posición-dirección:

Es el cambio que se realiza al leer de una letra por otra confundiéndolas por su posición o la dirección de sus elementos, por ejemplo, al confundir d por b, p por q, w por m.

2.- Confusión de letras parecidas por su sonido:

Es el cambio de una letra por otra, que se realiza al leer, debido a que la lectura (el sonido) es parecido, por ejemplo, c por t, t por d, t por b, c por d, c por b, m por n.

3.- Confusión de letras que corresponden a un mismo fonema:

Es el cambio de una letra por otra que se realiza al leer, debido a la confusión de éstas porque tienen el mismo fonema, en este caso puede suceder con la g y la j.

4.- Omisiones:

Es cuando al leer no se pronuncia:

- a) Una letra (cara por clara, leta por letra).
 - b) Una sílaba (prinsa por princesa).
 - c) Una palabra (lo adquirí era un cachorrillo por lo adquirí cuando era un chachorrillo).
 - d) Una frase (el bosque Centenario penetra en la ciudad, pero el bosque está dentro del mar). Hay flechas en el aire y guerreros que van perdidos entre ramas de coral por el bosque Centenario penetra en la ciudad. Hay flechas en el aire y guerreros que van perdidos entre ramas de coral.
-
-
-

5.- Secuenciación:

Es cuando al leer invierte una:

a) Letra, por ejemplo, la por al, o le por el.

b) O una sílaba (saca por casa, mete por teme).

c) O una palabra (pero el perro no quiso. Quirica fue a ver el palo, por Quirica fue a ver el palo, pero el perro no quiso.

6.- Inserción:

Es cuando al leer aumenta una:

a) Letra, ya sea la que está escrita o diferente, por ejemplo, diferente: pocos por poco. Igual: perrico por perico.

b) Una sílaba, diferente: muérdele por muerde. Igual: - palolo por palo.

c) Una palabra, diferente: en el desierto feo no hay agua por en el desierto no hay agua. Igual: al sonarse la nariz y bajar el pañuelo para sonarse lo miran por al sonarse la nariz y bajar el pañuelo para sonarse lo miran.

d) Una frase, diferente: Cuatro vaquitas que dan leche parecen pacientes, tienen de todo aires corrientes. Por cuatro vaquitas parecen pacientes, tienen de todo, aires corrientes. Igual: De pronto como asombrado después dispara para otro lado, de pronto para como asombrado. Por de pronto para como asombrado, después dispara para otro lado.

7.- Confusión de palabras parecidas:

Es cuando al leer pronuncian una palabra por otra debido a que para el lector pueden significar lo mismo. Por ejemplo, hombre por señor, coche por auto.

8.- Confusión de palabras opuestas:

Es cuando al leer pronuncian una palabra por otra debido a su significado diferente. Por ejemplo, alto por bajo,

blanco por negro.

9.- Errores al leer en la separación de palabras:

Es cuando en una lectura no se separan las palabras o sílabas adecuadamente. Por ejemplo, laca sa por la casa, elratón café por el ratón café.

10.- Falta de rapidez al leer:

Es cuando el ritmo de la lectura es lento, puede ser silábico o no.

11.- Rapidez excesiva:

Es cuando se lee tan rápido que no se entiende el sentido de la lectura.

12.- Leer de derecha a izquierda:

Es cuando empiezan la lectura del lado derecho hacia el lado izquierdo, por ejemplo, valle un bonito muy verde, por un valle verde muy bonito.

13.- Confusión de letras, sílabas o palabras:

Es cuando al leer pronuncian una letra, sílaba o palabra por otra, que no es semejante en su escritura, en su sonido o en su significado, por ejemplo:

- a) Letra: r por s.
 - b) Sílaba: casa por tasa.
 - c) Palabra: pluma por nube.
-
-

14.- Entonación y puntuación:

Es cuando al leer no respetan las reglas ortográficas (puntos, comas, signos de admiración e interrogación, etc.).

MATRIZ DE RESULTADOS:

ITEM	INDICADORES													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Palabras														
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														
Frasas														
1														
2														
3														
4														
5														
Lecturas														
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														

Indicaciones para el evaluador: Favor de colocar una (X) en el renglón del ítem que se cometió error y en la columna que corresponda según el tipo de error cometido (indicadores).

CONCLUSIONES

Se espera que la prueba que se realizó en el presente trabajo signifique un avance en el tratamiento de la dislexia, ya que lejos de estudiar las causas que originan la dislexia tiene como objetivo encontrar los errores disléxicos que pueden cometer los niños dentro de la lectura, para que el conocerlos de manera precisa y exacta se les pueda dar el tratamiento más adecuado y de la manera más temprana para su solución. Esto significa que avanzaremos un escalón más en lo que respecta al tratamiento de la dislexia.

Por otro lado, se considera adecuada la importancia de que la prueba sea de tipo conductual, ya que basándonos en la evaluación conductual (Martínez, 1981) observamos que:

- Una vez resuelta la prueba por el niño, nos va a proporcionar información sobre éste, para darle el tratamiento más adecuado.

- Es una evaluación continua, de proceso, ya que se está considerando lo que el niño hace, esto es la conducta que exhibe en una situación en particular. Y,

- Las conductas que se van a valorar van a constituir una muestra representativa del dominio más amplio de conductas que

el niño pueda exhibir.

Otro punto importante a concluir para la valoración de la prueba es que fue realizada bajo estudios hechos con niños mexicanos, con lecturas utilizadas en México y con el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura de niños de 3o. y 4o. grado de primaria que es utilizado en México. Todo esto, - para ser aplicado a niños mexicanos, para obtener el mejor resultado posible.

Por último, se sugiere a aquellas personas que analizarán los datos obtenidos después de aplicada la prueba, que los errores que los niños cometan dentro de los reactivos sean estudiados como individuales para su tratamiento; esto es, que no se realicen programas de tratamiento generales para cada reactivo y después se apliquen estos programas a los niños que hayan cometido errores en ese reactivo; sino por el contrario que se realice un programa individual para cada niño analizando todos sus errores juntos y a la vez tratando de resolver cada uno de ellos, ya que unos pueden estar influenciando a otros, solucionándose ambos con un solo tratamiento y otros pueden ser tan individuales que sólo se resolverán si se les da el tratamiento más adecuado para dicho error en específico.

Una sugerencia más es que se tome muy en cuenta, como se mencionó anteriormente, no ha sido realizada con la finalidad

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

de estudiar qué es la dislexia y cuáles son los errores que cometen los niños disléxicos, sino por el contrario, se pretende conocer cuáles son los errores específicos de cada niño en el aprendizaje de la lectura con la única finalidad de poderles dar el tratamiento más adecuado para su mejor y más pronta resolución, en otras palabras, -esta prueba tiene validez de tratamiento-.

BIBLIOGRAFIA

- Anastasi, A. (1968). Tests Psicológicos. Madrid, Ed. Aguilar.
- Bima, H.J. y Schiavoni, C. (1985). El mito de la dislexia. México. Ed. Prisma.
- Brown, F.G. (1980). Principios de la medición en psicología y educación. México. Ed. El Manual Moderno.
- Cone, J.D. (1981). Psychometric Considerations. En M. Hersen y A. s. Bellack (Eds). Behavioral Assessment A Practical Handbook. New York, Pergamo Press.
- Dueñas, M. (1988). Tengo un hijo disléxico. México. Ed. Planeta.
- Fernández, B.R. y Carrobles, J.A. (1981). Evaluación versus tratamiento. En B.R. Fernández y J.A. Carrobles (Eds). Evaluación conductual: metodología y aplicaciones. Madrid. Ed. Pirámide.
- Gran Diccionario Patria de la Lengua Española. (1983). Tomo 4, México. Ed. Patria.
- Hoste, R. (1981). How Valid are School Examinations? An Explorations into Content Validity. British Journal of Educational Psychology. 10-22.
- Jordán, D.R. (1982). La dislexia en el aula. Buenos Aires.

Ed. Paidos.

- Linehan, M.M. (1980). Content Validity: Its Relevance to Behavioral Assessment. Behavioral Assessment, 2, 146-159.
- Martínez, A.R. (1981). Principios psicométricos de las técnicas en evaluación conductual. En B.R. Fernández y J.A. Carrobes (Eds), Op. Cit.
- Myers, P. y Hammill, D. (1983). Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. México. Ed. Limusa.
- Nieto, M. (1978). El niño disléxico. México. Ed. La Prensa Médica Mexicana.
- Pawlik, K. (1979). Dimensiones teóricas y prácticas del diagnóstico. En K. Pawlik y otros autores (Eds), Diagnóstico del diagnóstico. Barcelona. Ed. Herder.
- Quiriz, B. y Della, C.M. (1979). La dislexia en la niñez. Buenos Aires. Ed. Paidos.
- Salvia, J. e Ysseldyke, J.E. (1981). Evaluación en la educación especial. México. Ed. Manual Moderno.
- Skinner, B.F. (1981). Conducta Verbal. México. Ed. Trillas.
- Tarnapol, L. (1981). Dificultades para el aprendizaje.
- Wagner, R. (1982). La dislexia y su hijo. México. Ed. Diana.
- Dowing y Dereck. Aprendizaje de la Lectura. Ed. Kapelus.

QUETZALCOATL

Quetzalcóatl, fue quizá el más complejo y fascinante de todos los Dioses mesoamericanos. Su concepto primordial, sin duda muy antiguo en el área, parece haber sido el de un monstruo serpiente celeste con funciones dominantes de fertilidad y creatividad. A estos núcleos se agregaron gradualmente otros aspectos: la leyenda lo había asociado con la vida y los hechos del gran Rey sacerdote Teotlitzin, cuyo título sacerdotal era el propio nombre del Dios del que fue especial devoto. En el momento de la conquista, Quetzalcóatl, considerado como Dios Único desempeñaba varias funciones: Creador, Dios del viento, Dios del planeta Venus, héroe cultural, arquetipo del sacerdote, patrón del calendario y de las actividades intelectuales en general, etc. Un análisis adicional es necesario para poder desentrañar los hilos aparentemente independientes que entran al tejido de su complicada personalidad.



IMPRESO EN LOS TALLERES DE:
EDITORIAL QUETZALCOATL, S. A.
MEDICINA No. 37 LOCALES 1 Y 2 (ENTRADA POR PASEO DE LAS
FACULTADES) FRENTE A LA FACULTAD DE MEDICINA DE C. U.
MEXICO 20, D. F. TELEFONOS 686-71-06 Y 686-70-06

FALLA DE ORIGEN