

16  
2ej



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAMPUS IZTACALA

DETERMINACION DEL NIVEL ADECUADO DE  
DIFICULTAD DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACION  
CONDUCTUAL PARA LA DETECCION DE ERRORES  
DE TIPO DISLEXICO EN NIÑOS DE CUARTO GRADO  
DE PRIMARIA EN EL AREA DE LECTURA

## REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

MONICA MARCELA CABALLERO ACOSTA

IVONNE MARIA JIMENEZ FLORES

ABRIL 1995

## FALLA DE ORIGEN



## **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.

*Quiero en primer lugar agradecer a mi mamá Esther, sin cuya ayuda, apoyo y cariño este sueño no hubiera podido convertirse en realidad.*

*Gracias Mami Telis, pues siempre has estado incondicionalmente para mí y me has apoyado en todo.*

*Un agradecimiento también para Aful a quien debo muchas cosas buenas.*

*También quiero dar las gracias a la familia Haro Acosta, especialmente a mi tía Blanca, quien me ayudó en la captura de este trabajo.*

*Por Silke.*

*Especialmente dedicado a Dios, nuestro Señor, quien ha llenado mi vida de bendiciones. Gracias.*

*Mónica*

*Por tí y para tí, abuelito Toño (q.e.p.d.) es este trabajo, por todo lo que me diste y sobre todo por tu gran amor, y por el deseo que me manifestaste de que tuviera un título universitario.*

*Agradezco infinitamente y dedico también el presente a tí abuelita, por tu amor, comprensión en impulso para concluirlo.*

*Gracias papás y hermanos por su cariño, por su apoyo y ayuda en todos los sentidos.*

*A toda mi familia que de alguna manera influyó para terminar mis estudios.*

*A la familia Cázares por su grandísimo apoyo y cariño y especialmente a tí Luis.*

*Ivonne*

*Ivonne, gracias por haber iniciado esta aventura juntas.*

*Gracias Mónica por tu comprensión, paciencia y por tu amistad.*

*Queremos agradecer a todos nuestros maestros que con su dedicación hicieron posible la culminación de nuestros estudios.*

*Gracias especialmente a Laura Edna Aragón Borja, por su paciencia y apoyo; gracias también a Margarita Chávez y Rocío Tron, por brindarnos una mano.*

*Mónica e Ivonne.*

## INDICE

	pag.
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Dislexia: Conceptualización e historia</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo II</b>	
<b>Diagnóstico, evaluación y tratamiento</b>	<b>32</b>
<b>Método</b>	<b>59</b>
<b>Resultados</b>	<b>74</b>
<b>Análisis de resultados</b>	<b>84</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>90</b>
<b>Perspectivas futuras de investigación</b>	<b>96</b>
<b>Alternativas</b>	<b>98</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>99</b>
<b>Anexo</b>	
<b>Instrumento original</b>	
<b>Instrumento modificado</b>	<b>103</b>

# **INTRODUCCION**

1

**" Al nacer la escritura, nace la historia". La posibilidad de expresarnos por medio de un lenguaje gráfico significó un gran avance en la evolución cultural del género humano. La escritura permite dejar un recuerdo perenne del paso del hombre por el mundo. En la vida civilizada de nuestros días, la comunicación gráfica a través de periódicos, revistas y libros es factor indispensable para estar al tanto de los acontecimientos mundiales. El sujeto que está marginado, se encuentra, en un nivel cultural inferior al término medio y las posibilidades de encontrar un empleo remunerado se dificultan cada vez más.**

**La lectura es, sin duda, la llave del éxito en todas las materias, dada la suficiente habilidad, conducción, oportunidad educacional, salud y curiosidad intelectual en un individuo. En los días en que la escuela se dejaba a temprana edad y había menos demanda - y oportunidad - de universitarios, una inhabilidad en la lectura hubiera sido una barrera casi imposible para la ambición; el disléxico hubiera dejado la escuela tan pronto como le hubiese sido posible y maestros y padres no habrían sentido la necesidad de perder el tiempo preocupándose por el niño.**

**La vida infantil hace tiempo que preocupa al educador, a la sociedad y desde siempre a los padres, pero no todos los padres particularmente, y no pocos maestros, se dan cuenta cabal del ritmo del crecimiento de los primeros años de vida, unas veces lento, otras rápido, con crisis que revolucionan el organismo y la estructura psíquica del niño. Este desarrollo, que conduce al ser hacia una conducta madura, no tiene nada de común con una evolución uniforme, sosegada y pacífica.**

La psicología moderna, penetra día a día en el "alma" del niño, lo que vale decir en los rasgos de su conducta y en las causas que la determinan. Ello conduce de inmediato a trazar una línea de actuación en la educación y en la formación de los niños que se basa en conceptos científicos y en experiencias vividas y que se traduce en normas pedagógicas en consonancia con la realidad infantil. Estas normas tienen validez y campo de aplicación tanto para padres como para educadores.

La problemática que se presenta dentro del campo de los trastornos del lenguaje y su escritura, es muy amplia y variada. Son muchas las alteraciones que se pueden dar en el mismo, procedentes de originar diversos y presentando distintos grados de severidad. También varía la incidencia de casos que se dan en cada una de ellas.

Los signos manifiestos de un niño que presenta un problema específico de lectura son del conocimiento de cualquiera que esté relacionado en la educación de estos niños; son malos lectores a pesar de ser inteligentes, sus fallas los desaniman con facilidad, con frecuencia invierten letras y palabras completas, a veces, se les refiene un año escolar, no sufren perturbaciones psicopatológicas, por lo general tienen buena salud, al igual que sus compañeros de clase, no tienen acceso al uso de la palabra escrita y sus tesoros literarios. Están extraviados y desconcertados en una cultura que valora fundamentalmente la habilidad en la lectura. Con frecuencia se encuentran inadaptados a la sociedad, luchan en las sombras buscando encontrar su lugar en el sol. Se les distingue con nombres tales como niños sombríos, niños isleños, niños olvidados, niños interyacentes e incluso niños tontos. No hay razón por la cual unos padres responsables, un maestro dedicado o un asesor entusiasta no puedan instigar un plan de acción bien trazado.

Una de las anomalías del proceso de lectoescritura que con frecuencia se presentan es la dislexia. La dislexia es un síndrome complejo con un problema específico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, una incapacidad para adquirirlas correctamente. No es una enfermedad, no una minusvalía, pero sí un problema del aprendizaje que repercute en la adquisición de las enseñanzas primarias elementales, en el acoplamiento y en el rendimiento escolar. La gravedad no va a ser referida exclusivamente al problema específico de la lectoescritura, sino también a las consecuencias psicológicas y a las modificaciones que la personalidad y la conducta del niño puedan sufrir.

El disléxico es un problema para sus padres, una incógnita para médicos y un reto para sus profesores. La recuperación es posible y toda ayuda que se le preste siempre dará frutos. En primer lugar, hay que conocer el problema y conocer al niño. Del mismo modo que en los niños "normales", no todos los disléxicos son iguales, cada uno tiene sus peculiaridades como niño y como disléxico. La paciencia, la comprensión y el cariño son los pilares fundamentales que le van a motivar para esforzarse a seguir adelante.

En la presente tesis se expone la definición, historia, características, etiología, diagnóstico y tratamientos posibles de la dislexia para tener un panorama más amplio de esta anomalía. También se presentan los resultados que se obtuvieron de la aplicación de un instrumento de evaluación conductual, con validez de contenido y tratamiento, en el área de lectura, en niños de cuarto grado de primaria, siendo el objetivo principal estimar si el instrumento en la prueba de lectura que se aplicó cuenta con un nivel adecuado de dificultad para niños de cuarto grado de educación primaria.

# **CAPITULO I**

## **CAPITULO I**

### **DISLEXIA:**

### **CONCEPTUALIZACION E HISTORIA.**

**Los niños con problemas de lecto-escritura se pueden localizar en todas las aulas, a cualquier edad. No hay duda de que entre más pronto se puedan localizar y detectar estos problemas, mejor será para el niño. Muchos problemas de lectura en la infancia e incluso en la adolescencia, pasan inadvertidos sólo para convertirse en un shock repentino para los padres cuando los niños son detectados y designados con términos como éstos: "lectura deficiente" o "inhabilidad específica en la lectura". Cuando se retiene al niño un año escolar para permitirle estar con sus "iguales". Sin embargo, aunque tal medida pueda ser justificable desde el punto de vista del profesor y tolerada por los padres "por el bien del niño", éste por lo general, sufre y se siente lastimado. Se le agrupa con niños un año menores que él, lo hacen retroceder, en lugar de recibir una ayuda especial para su problema de lectura y/o escritura, se le expone al mismo tiempo al tipo de enseñanza del año anterior y por consiguiente se aburre y se convierte en una persona apática, indiferente y resentida.**

**El niño que no puede aprender a leer y escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, está siendo sujeto también a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse inferior. El niño que lee con dificultad porque al escribir comete muchos errores debe tener problemas en la adquisición general de concomientos, puesto que éstos se transmiten a través de la lectura y escritura.**

**Sin tomar en consideración la edad en la cual el niño experimenta problemas con su lecto-escritura, existen muchos signos característicos de fallas inminentes, los cuales pueden ser**

**detectados, si tanto padres como profesores están familiarizados con ella. Muchos de nosotros conocemos las siete señales del peligro del cáncer, pero pocos están enterados de las señales de un desastre inminente en la lectura.**

**Si se toma en cuenta un niño típico con un problema de lectura, un lector deficiente como el que puede encontrarse en el aula de muchas escuelas privadas o públicas; el padre o educador bien puede tomar en ese momento un lápiz y subrayar los signos característicos del problema en particular del niño, teniendo en mente a su propio hijo o al niño que conoce en la escuela y así contribuir a la solución de dicho problema.**

**La dislexia como un problema particular de la lecto-escritura en el proceso de aprendizaje en cualquiera de sus nombres, es muy sutil en sus formas leves y puede pasar inadvertido con facilidad o ser confundido con cualquier otro trastorno. Después de todo, en opinión de cualquier persona, los niños con problemas de tipo disléxico, son aparentemente normales, a excepción de su problema de aprendizaje.**

**Al analizar las causas por las que un niño no puede aprender a leer y escribir, se encuentran varios factores: desnutrición, deficiencia mental, defectos visuales o auditivos, problemas físicos graves y problemas psicológicos primarios que pueden detener el aprendizaje en un momento dado. Por lo que toca al ambiente, cuando éste es muy deficiente culturalmente, no ofrece al niño la suficiente motivación que lo impulse a aprender y a asistir con puntualidad a la escuela. También podemos encontrar problemas derivados del exceso de niños en los grupos o defectos de orden metodológico en la enseñanza.**

**En todos estos casos, una vez conocido el origen del problema, la solución podrá ser mejor determinada:**

- a) Si el niño es un débil mental, se someterá a una educación especial.**
- b) Si tiene un problema visual o auditivo, el médico tratará de corregir esta deficiencia y en caso necesario se canalizará al niño a escuelas especializadas en deficientes visuales o auditivos.**
- c) La falta de oportunidad escolar o los problemas familiares se ventilarán hablando con los padres para tratar de superar esta situación.**
- d) Los retardos pedagógicos causados por un trauma psíquico primario se someterán al estudio de psicólogos y psiquiatras.**
- e) Los problemas derivados de un bajo nivel cultural de ambiente social en que se desenvuelve el niño tratarán de superarse a través de pláticas educativas a los padres.**
- f) Los problemas de orden metodológico intentarán remediarse por medio de supervisión pedagógica por personas competentes.**

Aparte de estos problemas que han sido enunciados queda un grupo de niños que sin ser deficientes mentales, sin tener un problema sensorial ni físico, problema psicológico o ambiental que justifique su retraso escolar, no pueden aprender a leer y escribir por los métodos convencionales que a otros niños dan resultado y a ellos no. Este grupo lo constituyen los niños disléxicos.

El menor que siente su deficiencia, ve que otros niños de su misma edad pueden aprender y él no, adopta diferentes actitudes de respuesta según la gravedad de su problema y las características de su propia personalidad.

Con los padres también tiende a tener conflictos, ellos creen que el hecho de que su hijo no aprenda se debe a pereza, a distracción o a

falta de interés en su estudio, y lo hacen objeto de reprimendas constantes sin saber que con su actitud aumentan la angustia del niño. A esto agregamos que el ambiente escolar frecuentemente es desfavorable, sus compañeros suelen aprovechar las ocasiones para hacerlos sentirse inferiores y es fácil comprender que el niño disléxico se vuelva agresivo, huraño, retraído, inseguro y triste. Los maestros que no conocen las características de la dislexia lo califican de "tonto" y "guerrista". Ellos no saben que la dislexia puede presentarse en sujetos con inteligencia brillante.

Tenemos el ejemplo de grandes figuras que han destacado en diversas ramas del saber, que fueron disléxicos y por ese motivo sufrieron años de angustia e inadaptación escolar y el rechazo e incomprensión de sus compañeros y maestros; en la época en que vivieron el problema se desconecta totalmente y ellos solos tuvieron que vencer su dificultad hasta lograr el pleno desarrollo de sus potencialidades. Sabemos que fueron disléxicos a través de los escritos que se conservan de ellos. Algunos de ellos son: Christian Andersen, Bernard Shaw, Albert Einstein, Winston Churchill y otros.

Las repercusiones de la dislexia en la sociedad son de gran importancia, toda vez que los niños disléxicos aumenten el porcentaje de reprobación escolar, o bien abandonan sus estudios definitivamente, situación que no hubiese sucedido si, con la debida oportunidad hubieran recibido atención especializada para llevar a feliz término sus estudios. Es en los primeros años escolares donde se va a encontrar una mayor frecuencia de reprobados, pero esto no significa que todos ellos sean disléxicos; su diagnóstico es difícil y requiere el concurso de un equipo de especialistas que analicen en forma individual las características del niño y su problema.

Los problemas de aprendizaje, y en particular las incapacidades de lectura durante el desarrollo, constituyen uno de los grandes

problemas de salud pública en toda América. La incidencia de las incapacidades de aprendizaje es alarmantemente elevada. La dislexia del desarrollo, el síndrome de fracaso inesperado en la lectura, es probablemente la incapacidad específica del aprendizaje más importante, tanto por responder a la mayor cantidad de niños y adultos afectados, como por sus efectos devastadores sobre aquellos que la padecen. (Hynd y Cohen, 1987).

Aun cuando se sabe que la dislexia causa problemas serios, no se les ha dedicado la atención necesaria como para proporcionar soluciones a las difíciles cuestiones que la rodean. Ello se debe en parte, a la dificultad que todos tenemos en comprender la dislexia: ¿Por qué entonces, varios años más tarde, son tantos los niños normales y con trastornos en la lectura, que pasan una etapa terrible aprendiendo un código visual para el lenguaje oral previamente dominado? La respuesta por cierto, se encuentra en el mismo centro del tema. La lectura no es, después de todo una habilidad cognitiva simple. Se trata de un proceso cognitivo muy completo que depende de numerosos estudios de procesamiento de la información, todos los cuales deben cumplirse con rapidez y exactitud. Con todo, aún si aceptamos que la lectura es difícil y compleja, ello no responde a muchos de los innumerables casos acerca de la dislexia.

Dado que el tema central del presente trabajo es justamente la dislexia, razonable es abordar sus antecedentes y analizar un poco el desarrollo de la misma.

La historia del pensamiento referido a lo que en primer lugar se denomina ceguera verbal congénita, data sólo de aproximadamente cien años atrás, desde los tempranos informes de Bastian (1898), Hynshelwood (1900) y Morgan (1896) se han introducido muchas teorías respecto de la naturaleza neurológica

y psicológica del trastorno y se les ha examinado y, en algunos casos, rechazado. (Citados en Hynd y Cohen, 1988).

La literatura referida a la ceguera verbal congénita continuó aumentando con informes de casos provenientes de todo el mundo (Brunner, 1905; Clairbume, 1906, Forster, 1905, Jackson, 1906, Peters, 1908; Stephenson, 1907; Thomas, 1905, Variot y Lecome, 1906. Citados en Hynd y Cohen, 1988).

Como señala Benton (1980), en tanto se lograron aumentos en la articulación de los factores asociados con la dislexia era poco el progreso conceptual.

El énfasis en la evaluación de las habilidades cognitivas en los niños en edad escolar afectó grandemente la investigación de la dislexia. El abordaje médico caracterizado por Hynshelwood (1909) y Morgan,(1896) dio paso a investigaciones de naturaleza más psicológica o educacional (cit. en Hepworth, 1971). Como señala Benton (1980), la teoría desarrollada por neurólogos y oftalmólogos se consideró inadecuada.

Las investigaciones conocidas en los primeros años de este siglo sentaron la diferenciación entre el perfil psicológico del disléxico al perteneciente al niño con retardo en la lectura, así como la de las habilidades de los niños normales. Las investigaciones revelaron que los niños disléxicos padecían déficit en la discriminación visual, la orientación, la memoria, Fildes, (1922); Hincks (1926), el lenguaje escrito (Schmitt, 1918) y el lenguaje expresivo ( cit. en Hepworth, 1971).

No obstante fue Orton (1928) quien contribuyó con una teoría completamente diferente respecto de los procesos psicológicos y neurológicos que se consideraron involucrados en la lectura. Hacía tiempo que se había reconocido que las preferencias manuales deficientes se asociaban con problemas en el lenguaje

oral y con la lectura (Ballard, 1912; De Arbona, 1925 cit. en Malatesha y Aaron, eds.,1982). La idea era que la zurdería manual o las preferencias laterales mixtas, eran evidencias de dominancia cerebral deficiente. Se pensaba que había que poseer dominancia hemisférica izquierda, y por lo tanto fuerte dextralidad manual, para ser un lector eficiente. Deurnborn (1925, cit. en Jordán, 1928), entre otros, observó que aproximadamente un tercio de los lectores deficientes presentaban zurdería manual. Orton (1928), familiarizado con esta hipótesis, creyó que las inversiones de letras o palabras en la lectura tenían lugar debido a que los encéfalos de los niños disléxicos eran defectuosos en la dominancia cerebral. Propuso entonces el término "estrefosimbolia" (símbolos retorcidos) para describir mejor este síntoma de dislexia. Este autor pensaba que los estímulos se presentaban en los hemisferios derechos e izquierdos, y que debido a una dominancia cerebral demorada, se leía la imagen incorrecta o en espejo de la palabra o letra. Lo que muchos no comprenden es que la hipótesis de Orton se relacionaba en realidad con la interpretación de la memoria visual o la imagen de los símbolos escritos.

No hay dudas de que la teoría de Orton, más que cualquier otra, ha dado lugar holgadamente a la mayor cantidad de investigaciones acerca de la lateralidad y dominancia cerebral en los niños con incapacidad de lectura. Aun cuando Orton dio gran impulso a la investigación de la dislexia y popularizó su teoría sobre el origen de este problema, hoy se sabe que estaba equivocado pues los problemas de la lateralidad se observan en la misma proporción entre los disléxicos y los no disléxicos. Siendo así, la mejor forma de describir la contribución de Orton es considerarla un antecedente importante en el desarrollo de una teoría más refinada del por qué los niños son disléxicos. Sus puntos de vista han proporcionado a los investigadores una teoría a evaluarse y una base de los conocimientos actuales que mucho se deben a él y a otros teóricos tempranos; tal es el caso de Stuttgart

en 1887, en Berlín cuando surgió por primera vez el término dislexia. Kussmaul (citado en Fernández Baroja, 1976) un año antes, ya había hablado de las perturbaciones en la lectura y escritura como pérdida afásica.

En 1892, Dejerine (citado en Pascual García, 1985) describió el caso de una paciente adulta que sufrió una lesión cerebral secundaria a un accidente vascular. Dicho paciente perdió la capacidad de reconocer el lenguaje escrito aunque su agudeza visual se conservaba intacta. Unos años más tarde, al fallecer el enfermo Dejerine encontró una lesión localizada en el gyrus angularis y denominó el padecimiento "ceguera verbal", del que ya se habló con anterioridad.

En 1896, W. Pringle Morgan (citado en Pascual García, 1985) describió el caso de un chico de 14 años de edad que no había aprendido a leer y escribir a pesar de que su visión era correcta y destacada en otros aspectos. Morgan explicó que el caso representaba un ejemplo típico de ceguera verbal congénita y que, siguiendo la teoría de Dejerine, podía ser secundario a un defectuoso desarrollo del gyrus angularis, al interrumpirse las fibras de asociación que comunica el área con la cisura calcarina (zona cortical donde se interpretan las imágenes visuales).

Los problemas visuales, tales como falta de amplitud en el campo visual, la dispraxia oculo-motriz congénita y otras diferencias (miopía y astigmatismo, etc.), no llegan a explicar el origen de la dislexia porque lo encontramos en un nivel central; los trastornos son gnósicos y no periféricos como se llegó a suponer en un principio.

Los problemas en la percepción auditiva del disléxico por otra parte, han sido estudiados por muchos investigadores, entre los cuales están Wepman, Portman, Lafon y otros (citados en Pelardo y Gómez, 1978), han llegado a la conclusión de que las

**conjunciones fonémicas del disléxico (confusión de letras de sonido parecido) se deben a desórdenes centrales y no periféricos.**

**Es decir, aunque el mensaje auditivo sea captado correctamente, al llegar las impresiones a las zonas corticales encargadas de su interpretación son modificadas y distorsionadas.**

**Desde que Orton introdujo por primera vez sus ideas sobre la etiología de la dislexia, la investigación se ha dirigido en cuatro direcciones, la primera quien con el grupo más grande de investigadores, buscó evaluar muchas de las suposiciones subyacentes a la teoría de Orton. Estos investigadores evaluaron los conceptos referidos a las preferencias laterales y a la dominancia cerebral en relación con la dislexia.**

**Un segundo gran grupo de investigadores se centró principalmente en los procesos psicológicos relacionados con la percepción visual y auditiva de la dislexia (Vellutino, Steger y Kande, 1972). El foco de estos estudios consistió en relacionar los procesos cognitivos hallados deficientes en los disléxicos con evidencias de déficit en las habilidades perceptuales básicas. Otros investigadores de esta categoría examinaron las deficiencias en el análisis temporal y la habilidad lingüística básica en los disléxicos o los niños con discapacidad en la lectura severamente afectados (Birch, Belmont, 1964; Zurif y Carlson, 1970, cit. en Farah, 1990).**

**Un tercer grupo de investigadores ha dirigido su atención a la identificación de los subtipos disléxicos. Dentro de cada subtipo diferencialmente definido de dislexia se encuentran los niños que pueden mostrar déficit en las percepciones auditiva o visual, en la habilidad lingüística o en los procesos cognitivos (Border, 1973, y Pirozzolo, 1974).**

Un último grupo de investigadores ha intentado identificar regiones corticales específicas que evidenciaran una patología que pudiera relacionarse con la dislexia. Las técnicas de mapeo de la actividad eléctrica encefálica (BEAM) De Duffy (1981); Laborda y Eidelberg (1982 cit. en Farah, 1990), proporcionaron nuevos conocimientos acerca de la patología del encéfalo en los disléxicos.

De la misma manera, en estudios contemporáneos, al intentar encontrar deficiencias comunes en los niños disléxicos, Brunner encontró resultados negativos, es decir, halló que algunos niños poseen alteraciones auditivas del lenguaje y otros, un patrón de alteración casi opuesto, en la modalidad visual. Estos resultados fueron largamente ignorados, hasta que la investigación reciente proporcionó un mejor marco para la comprensión de la dislexia. La idea de que pueden existir subtipos disléxicos, tuvo un comienzo moderno a partir de las observaciones de Wepman. Este observó en la presentación de lo que denominó "el concepto de modalidad que algunos niños disléxicos poseen alteraciones auditivas, en tanto otros presentan alteraciones visuales." Pensó que eso tenía algo que ver con la madurez de las vías neurales de la audición y la visión. El precedente histórico de tal sugerencia proviene de Charcot, uno de los investigadores neurobiológicos de mayor influencia en el siglo XIX. Charcot efectuó muchas e importantes contribuciones a la comprensión de las patologías neurológicas (como la enfermedad de Parkinson), y las alteraciones psiquiátricas, dando forma a muchas de las ideas de su famoso alumno Sigmund Freud. Reconoció que las personas normales poseen preferencias en la modalidad de aprendizaje. Casi todas las personas, según esta hipótesis serían "visibles" (que prefieren aprender a través de la modalidad visual) o "audibles" (que prefieren aprender a través de la modalidad auditiva). (Citado en Hynd y Cohen, 1987).

En 1963 se develó el secreto, Kinsborne y Warrington encontraron dos patrones distintos, o subtipos, de la dislexia del desarrollo.

Pese a la importancia de este estudio, sus hallazgos no fueron aceptados por todos. Otros investigadores arribaron a la misma conclusión, pero poco cambió en la práctica neuropsicológica o educacional. El trabajo de Elena Border, a mediados de la década de los setentas, hizo mucho por el avance en la noción de subtipos y desencadenó en parte un considerable monto investigacional y de pensamiento que continúa hoy en día.

Pirozollo, ha sido uno de aquellos que reinventó la rueda. Ha descubierto experimentalmente subtipos de dislexia en 1975, y de modo simultáneo fue reintroducido al problema de la dislexia del desarrollo por Joseph Wepman (ya mencionado) quien pensaba que algunas dislexias podrían implicar alteraciones en la actividad monoamínica, otra fascinante sugerencia acerca del enigma del fracaso en la lectura. Cabe mencionar que la mayoría de las investigaciones y estudios aquí anteriormente mencionados, fundamentan su teoría en bases neuropsicológicas.

El concepto actual supone que existe una alteración bioquímica, esto es, una perturbación en la síntesis de proteínas y del ARN cerebral a nivel del gyrus angularis, y sus conexiones con la corteza visual y las zonas del lenguaje conocidas como áreas de Broca y de Wernicke. En los pocos casos de dislexia congénita en los que se ha practicado autopsia, el microscopio de luz convencional no ha sido capaz de demostrar lesiones celulares en las áreas involucradas con la lectura. Este es el hecho básico en que se funda la teoría de que la lesión debe encontrarse a nivel molecular, en los componentes químicos en la neurona.

Asimismo, los experimentos de Mac Gonell y Agranuff en pececillos dorados comprueban los fenómenos psicológicos que denominamos aprendizaje y memoria se agrupaban en el cerebro por su cambio bioquímico en las proteínas y el ARN. Es lógico deducir, por lo tanto, que una anomalía en un área específica de aprendizaje como es la disléxica, puede ser el resultado de una

**alteración química molecular y obedecer a un carácter hereditario (el cual abordaremos posteriormente).**

**Hallgreen (1950) y Morris (1954), realizaron experiencias en gemelos monocigotos y dicigotos y llegaron a la conclusión de que la dislexia del desarrollo es hereditaria, pues la concordancia de este problema en gemelos monocigotos es del 100% (cit. en Hepworth, 1971).**

**Otro punto de vista con respecto a lo mencionado es de el Hynd y Cohen (1987), ellos comentan que otro aspecto importante que hay que considerar en relación a la incidencia de la dislexia son el sexo y la situación genética. Una de las investigaciones más relevantes en lo que se refiere al sexo y la dislexia es la perspectiva de Hien (1979) entre la aparente unión de estas dos variables, ya que dice que esto tiene que ver más con factores de predisposición normal en relación con una asimetría cerebral funcional que con cualquier otro factor. Se trata de una perspectiva distinta a todas y si bien carece en gran parte de evidencias definitivas, se basa en la investigación contemporánea constituyendo una intrigante hipótesis que bien vale la pena una investigación adicional.**

**Aún cuando existen algunas investigaciones tentativas además de Hallgreen (1959) y Sladen (1970) acerca de la transmisión genética, ningún modelo genético ha ganado popularidad hasta el presente. Decker y De Fries (1981), sugirieron que ello se debe a que la dislexia es reconocida en la actualidad como un trastorno heterogéneo y no como una alteración unitaria alguna vez considerada típica. Sugieren que debe examinarse desde el punto de vista genético los subtipos de la dislexia, si ha de articularse un modelo verdaderamente viable.**

**Como hacen notar Decker y DeFries (1981), "Los resultados en los hermanos deben ser considerados simplemente como sugerentes". Sin embargo, la importancia de este particular estudio es que fue**

el primero en examinar la transmisión genética en escala tan grande con subgrupos de niños disléxicos bien identificados.

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 de su lenguaje y podemos aseverar que la predisposición a la dislexia se trasmite por vías genéticas con mayor frecuencia a través del padre que de la madre y se observa más comúnmente en el sexo masculino.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede desterrar, sin temor a equivocaciones, la teoría que explica que la dislexia puede deberse a factores metodológicos (mencionado en un principio de este capítulo). Se ha discutido mucho sobre las desventajas de los métodos globales y ventajas de los fonéticos llegando a asegurar que la globalización en la enseñanza de la lectura podía causar o aumentar el número de disléxicos. En realidad no son culpables ni el método ni el maestro: el niño disléxico es diferente del normal, por lo que requiere una atención especial basada en el conocimiento integral de su problema.

En un sentido opuesto, uno de los estudios más acabados destinados a fundamentar la sugerencia de Claiborne (1906) basada en que la arbitraria pronunciación inglesa, era la que daba por resultado las dificultades halladas en la lectura, y que los niños que aprendían español, italiano incluso alemán experimentaban una dificultad mucho menor en el aprendizaje de la lectura porque las reglas de pronunciación eran mucho más regulares, fue conducido por un investigador japonés, Makita (1965). Antes de su investigación sólo habían aparecido tres informes de ceguera verbal congénita en niños japoneses. Buscó incluir casos de fracasos general de la lectura, cuando investigó la incidencia en la incapacidad en la lectura en niños japoneses, así como casos de ceguera verbal congénita. Efectuó un muestreo en escuelas primarias tanto públicas como privadas del Tokio

metropolitano, logrando una población total de 9195 estudiantes. De acuerdo con los resultados de su estudio se obtuvo una incidencia de 0.95% global (Casi el 1%).

Esta incidencia del fracaso en la lectura es 6 a 10 veces menor a la informada en Europa occidental o en Estados Unidos de Norteamérica. Como señala Makita (1965), es absurdo especular que el mal desarrollo de áreas corticales importantes para la lectura fuese 10 veces superior en los niños occidentales. Asimismo, es igualmente inapropiado pensar que los encéfalos de los niños japoneses están organizados de manera diferente. Propuso que la menor incidencia en la incapacidad de la lectura, podría deberse a las variedades de escritura utilizadas en Japón.

No hay dudas de que Makita ha proporcionado algunos datos interesantes acerca de la incidencia de la incapacidad en la lectura en niños japoneses, así como de que ha sugerido algunas razones muy básicas respecto de sus hallazgos. Sin embargo Hynd y Cohen (1987) manifiesta sus fundamentos para considerarlo defectuoso y sus resultados sólo un tenue sostén de la explicación filológica de las incapacidades severas en la lectura.

Como hemos visto existen muchas investigaciones y estudios que anteceden a la dislexia (antes conocida como ceguera verbal congénita) y que han ayudado mucho al abordaje actual de la misma y contribuido a la conceptualización que de ella se tiene hasta este momento.

A nivel legislativo, el 28 de febrero de 1969, el senador Yarborough (D. Texas) introdujo a la legislación nacional, El Acta de los Niños con Problemas de Aprendizaje, este proyecto de ley dice lo siguiente:

"Niños con problemas de aprendizaje, se refiere a aquellos niños que padecen una alteración en uno o más de los procesos

psicológicos básicos, involucrados en el entendimiento o utilización del lenguaje oral o escrito. Tal alteración se puede manifestar en la habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, escribir, para la ortografía o aritmética".

Es obvio que el proyecto de Ley del senador Yarborough cubre una amplia gama y no sólo los problemas de lectura, observamos que habla de los procesos psicológicos lo cual, al ser interpretado, puede incluir problemas de aprendizaje que son de naturaleza primaria y fueron causados por ejemplo, por trastornos emocionales.

Con ello se da la pauta para considerar este problema (dislexia), no sólo como un problema causado por problemas cerebrales sino la posibilidad de encontrar el origen de éste como puramente conductual.

Al proponer modelos de provocación dual del síndrome disléxico, Witelson (1976), ha abierto la puerta a una reevaluación del síndrome disléxico. Más precisamente, la dislexia puede no ser el resultado de un déficit específico o un retardo en el desarrollo característico. En cambio, desde un punto de vista conceptual y práctico puede ser más productivo considerar a la dislexia como poseedora de etiologías múltiples.

Según Hynd y Cohen (1987)"...evidencias investigacionales que sostienen el punto de vista de que la población disléxica no es una entidad homogénea, sino antes bien una entidad heterogénea compuesta por diferentes subgrupos de niños disléxicos, que manifiestan diferentes subtipos de deficiencias en la lectura. La noción subyacente es que si el desarrollo de la lectura requiere la integración compleja de diversos procesos de orden superior, el déficit en uno o cualquiera de estos procesos críticos puede ser causa suficiente de la dislexia del desarrollo":

Pareciera que la heterogeneidad de la población disléxica ha conducido a confusión respecto de las apropiadas estrategias terapéuticas. Así, como debe conocerse la fuente de infección para tratarla con éxito, el diagnóstico diferencial es prerequisite necesario para tener éxito en el tratamiento diferencial disléxico.

En términos del diagnóstico neuropsicológico o clínico ya no puede considerarse aceptable diagnosticar a un niño simplemente como disléxico. Las evidencias a favor del diagnóstico diferencial son demasiado grandes, la buena práctica clínica exige una evaluación más rigurosa: si el diagnóstico diferencial es posible, entonces también lo será el tratamiento diferencial.

Dado que se ofrecen abordajes terapéuticos novedosos, es importante evaluarlos críticamente desde un punto de vista teórico, ya que en muchos casos no son enteramente nuevos sino simplemente el renacimiento de viejas ideas que ya probaron su ineficiencia. Por otra parte, aquellos que argumentan que la dislexia es el resultado de una distensión cerebelosa y que se la puede controlar mediante el empleo de medicaciones antimovimiento, han fallado en convalidar sus proclamas ante la comunidad científica. No obstante existe la necesidad de continuar dirigiendo los esfuerzos, y estimular nuevos intereses de investigación y refinarlos. Con estas ideas en mente es apropiado considerar ahora los abordajes terapéuticos utilizados a menudo en los niños disléxicos.

Pese a la diversidad de abordajes terapéuticos existentes para el tratamiento de la dislexia, ninguno ha sido realmente convalidado como el único "mejor método" para la enseñanza de los lectores disléxicos. Las evidencias de investigación obtenidas a la fecha, de hecho, parecen indicar que muchos de los abordajes revisados, han fracasado en producir los resultados que justificarían su uso como estrategias terapéuticas en algún tipo de trastornos de la lectura. Una explicación de este hallazgo puede encontrarse en la

exploración de la premisa teórica subyacente a dichos abordajes poco fructíferos. Tales abordajes toman todos la posición de identificación y tratamiento de áreas deficitarias del niño disléxico. Si bien este abordaje terapéutico puede tener sentido lógico a primera vista, las evidencias investigacionales en neurología y genética. (Adams y Víctor, 1977; Gadde 1980; Hartlage, 1975, Hartlage y Hartage, 1973; y Lurios 1966; citados en: Hynd y Cohen, 1987), han demostrado que existe una base neurológica y/o genética para la ocurrencia de muchos problemas de aprendizaje. Desde un punto de vista neuropsicológico, el tratamiento de los déficits está entonces destinado al fracaso, puesto que se dirige al entrenamiento o la recuperación de áreas desviadas o disfuncionales del encéfalo (Hartlage y Reynolds, 1981 Reynolds, 1981).

Los esfuerzos de investigación en el área de la terapéutica de la lectura, si han de ser eficaces, deben tomar en cuenta la investigación de subgrupos y dirigirse hacia la equiparación de los subtipos con un método terapéutico apropiado.

Uno de los pasos en el abordaje neuropsicológico es comparar las ventajas neuropsicológicas cognitivas del niño con un método terapéutico que se dirija hacia dichas ventajas. Empleando la terminología de Luria (1980), es necesario localizar los componentes intactos del sistema funcional capaces de reorganización y entrenarlos para coordinar los procesos de aprendizaje necesarios para la adquisición de la destreza en la lectura. Así el niño disléxico, ya no es considerado como un incapacitado en la lectura que requiere tratamiento en ciertas áreas deficitarias. Por el contrario, es considerado un incapacitado en lectura con ciertas deficiencias neuropsicológicas que no pueden ser significativamente mejoradas y ciertos componentes neuropsicológicos positivos que pueden ser reorganizados y desarrollados para asumir los procesos necesarios para la lectura en cierto nivel.

Las evidencias anteriormente presentadas, así como otros tantos casos en este sentido, nos conducen a concluir que si bien el abordaje neuropsicológico para el tratamiento de los niños disléxicos parece ser teóricamente fundado, la validación empírica del método aún debe lograrse, antes de poder proclamar su efectividad.

La lectura investigacional del abordaje terapéutico neuropsicológico es, en el mejor de los casos, escasa, y solo es capaz de ofrecer su propio sostén en algunos estudios de casos, sin que se disponga por el momento de estudios empíricos a gran escala. Como resultado de ello sigue completa la validación de esta teoría y del método terapéutico. Finalmente, para ayudar a fomentar los esfuerzos investigacionales se ofrecen criterios mínimos de investigación debido a la heterogeneidad de la población disléxica, es imperativo que los investigadores identifiquen, en primer lugar, a los sujetos en estudios de acuerdo con uno de los métodos existentes de subagrupamiento diagnóstico.

Al lograrse más progresos en la comprensión de las relaciones básicas entre encéfalo y conducta en los niños disléxicos, también nuestros esfuerzos por aplicar los conocimientos deben hacer más definidos y precisos. De otra forma, el esfuerzo multidisciplinario por ayudar el niño disléxico a desarrollarse y madurar normalmente tendrá una mayor probabilidad de éxito.

Con todo lo anterior, podemos decir que si se han considerado los padecimientos o alteraciones a nivel de aprendizaje en niños, ésto se ha hecho de manera muy general en lo que se refiere a un mal funcionamiento cerebral, sin llegar a especificaciones y razones justificadas y por lo tanto carecen de validez para los fines posteriormente mencionados.

**Es válido mencionar que no se está negando el valor de la investigación neuropsicológica en general, ya que ha demostrado ser muy valiosa en problemas donde sí existe un claro mal funcionamiento cerebral.**

**En la actualidad la mayoría de los expertos concuerdan en que es más conveniente ver estas disfunciones como un síndrome, conjunto de síntomas característicos. Algunos creen que la causa de este síndrome es un mal funcionamiento neurológico, con frecuencia mínimo en su apariencia y difícil de detectar a simple vista. Lo único que padres y educadores pueden observar, son las manifestaciones de la conducta, no importa la causa del problema. Mientras algunos teóricos infieren la existencia de un problema cerebral, otros se refieren a él como un mal funcionamiento perceptual, de naturaleza no orgánica necesariamente. También están aquellos que desean culpar a los métodos de educación que se emplean, en primer lugar, para enseñar a leer y escribir a estos niños. Aún otros intentan restar énfasis al estudiante y critican al sistema de escritura, si un niño presenta dificultad en su coordinación izquierda-derecha y confunde la "b" con la "d", es natural que tenga problemas para leer, sin embargo no se debe culpar al estudiante, sino a nuestro anticuado, pasado de moda y estafalario sistema de escritura, el que ha cambiado poco con los años.**

**Debido a que no se ha llegado a un acuerdo en cuanto a la etilología de la dislexia, y a que cada doctor da su opinión al respecto como se evidencian en el párrafo anterior, en el presente trabajo, nos vamos a remitir única y exclusivamente a la conducta que cada sujeto presenta. Ya que las investigaciones neurológicas y cerebrales para este caso no dan razón de peso para considerarlas.**

**Como anteriormente se mencionó, lo único que es susceptible de observar en este tipo de problemas, son las manifestaciones en cuanto a su comportamiento independientemente de la causa.**

**Es por ello que la evaluación conductual resulta la más apropiada aproximación para abordar el problema.**

**La meta de la evaluación conductual claramente incluye más que el simplemente decir si un niño presenta o no dislexia. Su objetivo no es evaluar tantas conductas como sea posible, sino sólo aquellas que sean relevantes a la incapacidad de aprendizaje particular involucrada. Así, el primer paso en la evaluación es precisar la conducta meta a ser calificada.**

**Nieto (1975), menciona que en los niños disléxicos se encuentran alteraciones gnósicas que cubren la percepción visual y la percepción auditiva. Ella afirma que existe una correlación significativa entre la percepción visual y la capacidad de leer, tal que la dificultad en la lectura es el resultado de una falta de coordinación entre estas dos funciones. Nieto y otros autores establecieron que la dificultad que tienen los niños disléxicos para aprender a leer y escribir correctamente se deriva de los grados variables de sus deficiencias gnósicas tanto visuales como auditivas.**

**Ya que el proceso de lectura es un proceso de múltiples pasos, se debe primero evaluar qué parte del proceso de lectura está deficiente y aclarar qué habilidades han sido cuidadosamente señaladas para seleccionar materiales y procedimientos remediativos apropiados para la instrucción.**

**El propósito de la evaluación será estimar los déficits en la conducta de lecto-escritura cometidos por los niños, tomando en cuenta que, en la evaluación conductual, la finalidad es proporcionar información sobre el sujeto para asignarle el tratamiento adecuado a su conducta; es una evaluación continua, en donde se considera lo que una persona hace, la conducta que exhibe en una situación particular y las conductas a valorar deben**

**constituir una muestra representativa del dominio más amplio de conductas que el sujeto puede exhibir . En este caso los problemas que hay que evaluar serían las conductas manifiestas inadecuadas en la lectura y escritura.**

**La cuestión más importante entonces, es la de encontrar cuáles son los medios más apropiados para cambiar las conductas y por tanto eliminar los déficits de lecto-escritura del niño.**

**Ya ha sido demostrado que un repertorio conductual complejo, tal como la lecto-escritura puede ser establecido por la aplicación de un sistema de reforzamiento funcional. Así, cuando las condiciones de aprendizaje, particularmente las variables de reforzamiento son apropiadamente arregladas, el aprendizaje toma lugar.**

**Por tanto desde una perspectiva conductual, el tratamiento va enfocado a tratar de eliminar los déficits de los niños para que continúen como cualquier otro niño, avanzando de una manera apropiada en sus estudios.**

**De este modo, de acuerdo con Linehan (1980), la evaluación conductual puede ser vista como una aplicación de pruebas referidas al criterio desde al menos dos puntos de vista. Primero, virtualmente todas las instancias de la evaluación conductual están basadas en la suposición compartida con las pruebas referidas al criterio, de que la conducta observada en el test es una muestra de una clase de conductas de interés, y segundo, el uso de pruebas de ejecución conductuales para estimar capacidades de respuesta específicas, es un ejemplo de pruebas referidas al criterio para medir habilidades de conducta individual bajo condiciones particulares de estímulo.**

**Hasta aquí, hemos tratado de abordar -a grosso modo- tanto los antecedentes de la dislexia como las múltiples investigaciones de**

**identificación y terapia de la misma. Consideramos prudente, y por demás necesario, ahora discutir un poco, cuando menos, los intentos que ha habido por definir a la dislexia ya que sin un concepto básico y bien fundamentado de ella, las mismas investigaciones y estudios no valdrían. Cabe mencionar que como ha habido desacuerdos en la etiología de la dislexia, también los encontraremos al momento de definirla.**

**El intento de definir la dislexia puede constituir uno de los problemas más espinosos en relación con el estudio de la dislexia. Casi ningún profesional intelectual inteligente que interactúe con niños en edad escolar negaría que una cantidad pequeña pero significativa de niños fracasa en sus esfuerzos por aprender a leer, pese a la mejor instrucción posible y a una aparente capacidad. Aquellos provenientes de los campos de la medicina, la educación y la psicología no siempre se han comunicado bien entre sí, vastas diferencias filosóficas contribuyen de modo significativo a los diferentes abordajes al examen de la naturaleza del niño disléxico. (Nieto, 1975).**

**Cualquiera que sea la perspectiva teórica del investigador, parece obvio que los esfuerzos de investigación se han dirigido a identificar y comprender al niño incapaz de aprender a leer pese a una inteligencia adecuada o a una instrucción convencional o terapéutica. Los estudios más contemporáneos acordarán probablemente que la dislexia verdadera constituye una alteración relativamente rara que afecta al 3-6% de los niños en edad escolar que puede relacionarse con déficit en el desarrollo neurológico. Lamentablemente, hay muchas resistencias ante estas nociones básicas. Es necesario estar familiarizado con estas objeciones al empleo del término dislexia para entender bien el cismo que existe entre los terapeutas médicos y muchos investigadores educacionales y aún psicológicos. (Hynd y Cohen, 1987).**

Las objeciones de aquellos que proponen que el término dislexia no posee un significado preciso, parecen caer en realidad en dos categorías más bien amplias. En primer lugar están los que repudian por completo la base neurológica de la dislexia, así como la relevancia de ésta para la lectura y las incapacidades de tipo disléxico para la lectura. Esta perspectiva es sostenida sobre todo por Ross (1976), quien sugirió "La hipótesis de que las incapacidades de aprendizaje se deben a una malformación encefálica, nunca ha sido probada, pero la vaguedad de la formulación hace posible probar lo contrario".

Una segunda fuente de resistencia al uso del término dislexia, proviene de un marco mucho más amplio y se relaciona con el repudio de la utilidad de los rótulos en general. Gaddes (1980), y Wilson (1981), describen una gran cantidad de argumentos contra el uso de rótulos en los niños. Algunas de estas argumentaciones incluyen las observaciones siguientes: los rótulos tienden a perjudicar las respuestas dadas a un niño por sus maestros y los miembros de la familia, desestiman la sensibilidad por los problemas del niño, crean el temor ante un cuadro y la colocación en programas especiales pueden exponer a los niños a los efectos potencialmente dañosos del tratamiento (es decir, remoción del aula regular, entre otros); el empleo de rótulos se centra en un aspecto negativo del niño y supone que el problema se encuentra dentro de él.

Con mucho, la mejor definición presentada hasta el momento (según Hynd y Cohen, 1987) es la desarrollada por un equipo de trabajo de la Asociación Internacional de Lectura (citada en Hynd y Cohen 1987).

**Dislexia:**

1. **Término médico para la alexia incompleta; incapacidad para leer, parcial pero severa, históricamente (pero menos común en su uso actual), ceguera verbal. Nota: en este sentido, la dislexia se aplica a personal que presenta de ordinario visión, audición, inteligencia y funcionamiento general del lenguaje adecuados. La dislexia constituye una forma rara pero definible y diagnosticable de retardo primario de la lectura con alguna forma de disfunción del sistema nervioso central y es atribuible a causas ambientales u otras condiciones discapacitantes.**

2. **Severa discapacidad de la lectura de origen imprevisto.**

3. **Término popular para toda dificultad en la lectura, de cualquier intensidad y por cualquier causa. NOTA: en este sentido, dislexia es un término que describe un síntoma, no una patología.**

En tanto la definición parece lo suficientemente objetiva y específica para los propósitos diagnósticos generales, la nota editorial adjunta a la definición, va un paso mucho más allá de los límites de objetividad que podrían esperarse en un diccionario. Puede esperarse que las presunciones respecto a los efectos de la rotulación han ejercido influencias sobre los compiladores que desarrollan las definiciones antes mencionadas.

"Debido a los diferentes supuestos acerca del proceso y la naturaleza de los posibles problemas de lectura, la dislexia ha llegado a presentar tantas connotaciones incompatibles, que ha perdido valor real para los educadores excepto como palabra de fantasía con significado de problemas de lectura. En consecuencia su uso puede crear suposiciones de causa y efecto dañinas para el alumno, la familia y el maestro. Así, al referirse a un alumno específico, es probablemente mejor que el maestro describa las dificultades reales de lectura y haga sugerencias para la enseñanza relacionadas con las dificultades específicas, sin aplicar

**un rótulo que puede crear suposiciones que lleven a error en todos aquellos involucrados". (Harris y Hodges, 1981).**

**No es infrecuente leer referencias a la dislexia primaria y a la secundaria. Según el empleo más habitual de los términos, la dislexia primaria o de desarrollo se refiere a un fracaso en la lectura de origen congénito. La disfunción puede no deberse a un daño encefálico sino relacionarse con anomalías en el desarrollo neurológico que atribuyen al fracaso en la lectura.**

**Con frecuencia, el retardo primario de la lectura o dislexia del desarrollo puede estar genéticamente determinado. Esto se encuentra en contraste directo con el término alexia que implica que la discapacidad de la lectura fue adquirida, usualmente por algún traumatismo de tipo diverso (Benson, 1981, Benson y Ganseguind, 1969 cit. en Malatesha y Aaron, eds.,1982).**

**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 factores constitucionales y se presenta a menudo acompañada por dificultades en la interpretación de otros símbolos, existe en la ausencia de influencias inhibitorias apreciables pasada o presentes en los ambientes externo e interno.**

**La definición de MacDonald Critchley, aceptada por la Federación Mundial de Neurología, en 1963, es la siguiente: "Es un trastorno manifestado por la dificultad en aprender a leer, a pesar de instrucción convencional escolar, inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional": Entenderemos que en este caso, constitucional significa heredado o de carácter hereditario.**

**Bernal de Quiroz, define la dislexia específica de evolución diciendo que "se trata de una perturbación perceptiva, congoscitiva, específica que dificulta la adquisición del lenguaje lecto-escrito".**

**Peña Torres, da la siguiente definición: "Dislexia es la dificultad para pasar del símbolo visual y lo auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia práctica como respuesta hablada escrita"**

**Así, tenemos dos conceptos de dislexia: uno amplio y otro restringido. En su concepto más amplio podemos considerar como Bender, (1978, cit. en Hynd y Cohen, 1987) que los niños disléxicos son aquellos que presentan un retraso escolar de dos años en el aprendizaje de lectura en relación con su edad mental. Esto es si un niño deficiente ha logrado alcanzar una edad mental de 8 o 10 años, y no aprende a leer, es de suponer que tal dificultad se encuentra condicionada a una dislexia además de tener bajo nivel intelectual.**

**Con todo lo anterior, la dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales así como su capacidad o disminución de las potencialidades para la lecto-escritura siendo esto último un síntoma determinante, por medio del cual va a ser posible indentificarla.**

**Las dificultades que observamos en la lecto-escritura del niño disléxico, así como sus deficiencias perceptivo-motrices, son las mismas por las que atraviesa el niño normal transitoriamente, mientras está creciendo y aprendiendo, sólo que en el disléxico perduran más de lo usual.**

**El niño disléxico muestra retardo pedagógico comparándolo con el nivel medio de su grupo, de dos o más años en relación con su**

**edad mental. No presenta ninguna deficiencia mental, perceptiva, física ni ambiental que justifique su dificultad de aprendizaje.**

**Una característica importante de la dislexia, es la lentitud en su recuperación, aunque el niño reciba atención especial. Generalmente se requieren de varios años de tratamiento constante hasta que logra superar sus deficiencias. Algunos tienen que continuar su tratamiento hasta llegar a la adolescencia, cuando alcanzan la maduración neurológica necesaria. Y en algunos perduran ciertas deficiencias toda su vida, sobre todo cuando la dislexia es de origen genético. Las deficiencias más persistentes suelen ser: defectos de ortografía, disgrafía y dificultad en la redacción espontánea por escrito.**

**Considerando lo anterior, lo que se logra a través de tratamiento pedagógico especial, es llevar y sostener el nivel de lecto-escritura del niño disléxico al grado escolar que cursa.**

**Cuando el tratamiento inicia en los primeros años, los resultados son mejores, por lo que el tratamiento ideal consiste en la detección de los niños afectados cuando cursan jardín de niños, aunque a esa edad los signos de identificación del problema los vamos a encontrar en fallas perceptuales práxicas y quizá el término más apropiado sea el de predislexia, por no presentarse todavía el aprendizaje de la lectura.**

**Hasta aquí hemos tratado de dar un panorama general de antecedentes, etiología, terapia, sintomatología y definición de la dislexia, todo esto, con el fin de fundamentar y que tome sentido al objetivo del presente trabajo el cual se expone a continuación.**

**Antes de mencionar el objetivo del que se habla, es necesario aclarar que el presente trabajo es una extensión de la elaboración de un instrumento de evaluación para detectar en niños de edad escolar, errores de tipo disléxico. El instrumento debe de tener**

**validez de contenido y de tratamiento, para que esto se realice, se necesita, como prerrequisito validar el grado de dificultad del instrumento. El objetivo principal del presente trabajo, consiste en comprobar si dicho instrumento contiene el nivel de dificultad adecuado para niños de cuarto grado de primaria e identificar, si no es así, las variables que intervienen para modificar la prueba de lectura; se llevará a cabo dicha prueba no considerando el sexo y como único requisito se pedirá que tengan un promedio mínimo de ocho. Si el instrumento tiene una dificultad adecuada al nivel académico de los niños, entonces los resultados serán adecuados, pero si el nivel de dificultad es muy alto entonces los resultados estarán inflados y no se podrá obtener una información verídica del instrumento.**

## **CAPITULO II**

## **CAPITULO II DIAGNOSTICO, EVALUACION Y TRATAMIENTO**

**En este capítulo trataremos de dar un bosquejo general de algunos procedimientos para evaluar al niño disléxico, así como los diferentes diagnósticos y tratamientos para su recuperación, haciendo un recuento del tipo de evaluaciones que se han venido elaborando a lo largo del tiempo, para la recuperación ante dicho problema - La Dislexia -.**

**Una de la evaluaciones y tratamientos que presume ser uno de los más completos para los problemas de tipo dislexico, es el de Nieto (1988), en el cual se propone que la exploración del niño con este tipo de problemas, tiene por objeto llegar a las siguientes conclusiones:**

- 1.- "Diagnóstico nosológico, es decir, ponerle nombre al problema del niño, catalogarlo y diferenciarlo de otro tipo de padecimientos semejantes.**
- 2.- Diagnóstico etiológico, consiste en establecer la causa o las causas a las que puede atribuirse la dislexia en cada caso. Si es de tipo genético, si tiene bases hereditarias, si existen indicios de daño postnatal u otros factores que la determinen.**
- 3.- Diagnóstico descriptivo, para este objeto mediante la observación del niño el reeducador trata de valorar el grado de evolución alcanzando en cada uno de los procesos perceptivo-motrices que se examinen, y así trazará su perfil de desarrollo.**

- 4.- **Pronóstico, uno de los objetivos de la exploración es establecer los lineamientos generales sobre el curso futuro y grado de gravedad del problema del niño, la rapidez o lentitud de su recuperación y sus metas que se tratarán de alcanzar.**
- 5.- **Planeación del tratamiento, finalmente el objetivo primordial es la planeación del tratamiento, abarcando los aspectos pedagógicos, psicológico y médico y tomando como base los resultados de la observación clínica."**

**Dentro de la exploración, una de las principales herramientas que se utilizan para obtener datos importantes, es la entrevista.**

**Con esta arma se puede conocer sobre antecedentes familiares, prenatales, las características del parto, enfermedades o traumatismos postnatales, condiciones de su desarrollo psicomotor, rasgos sobresalientes de su ambiente sociocultural, familiar y escolar, de la conducta del niño; y así, poco a poco se irá integrando la historia del niño, la génesis de su problema y sus características peculiares.**

**Esta misma autora dice que se utilizan como bases y técnicas para la exploración las siguientes:**

**Gnosias visuales    figura-fondo  
                                 memoria  
                                 nombrar espontáneamente**

**Coordinación visomotora**

**Exploración**

**Gnosias auditivas    exploración con aparatos y sin aparatos**

**Gnosias corporales**

**Gnosias espaciales y viso-espaciales**

**Noción derecha-izquierda**

**Gnosias temporales**  
**Gnosias táctiles**  
**Motricidad**  
**Ritmo**  
**Movimientos simultáneos y alternos**  
**Lenguaje**

Lo obtenido de lo anterior se registra en una ficha de exploración con sus especificaciones para, a la postre comparar los avances del niño.

Dentro de la exploración psicológica se debe:

- Distinguir al niño disléxico y al débil mental.
- Determinar si se trata de una dislexia de evolución secundaria o daño cortical, de inmadurez o de disfunción cerebral mínima.
- Explicar la dinámica interior del niño disléxico, mediante pruebas proyectivas como el Roscharchs, CAT, HTP, Goodenough y otras.
- Aplicación de pruebas específicas como lateralidad, motricidad, coordinación, orientación, adaptación, organización y lenguaje.
- Aplicación de pruebas específicas para establecer el grado de maduración para el aprendizaje, como la prueba de Filho, estandarizada en México batería de pruebas de madurez VISAM, test de Marianne Frosting y otros.

En cuanto a la exploración pedagógica lo que se pretende en conclusión es, determinar el nivel pedagógico del niño y analizar

los errores, esto se logra mediante pruebas de lectura oral, aplicación del test de la Dra. Elena Boder y examen de escritura.

A partir de lo cual, la autora propone una serie de prácticas para el tratamiento del niño en particular.

Por su parte, Aragón (1990) comenta en el capítulo 3 lo siguiente "... que el interés inmediato de la evaluación debe residir en determinar qué puede hacerse, dentro del contexto social, para contribuir a que los niños que cometen errores de tipo disléxico se conviertan en personas capaces de leer y escribir correctamente. De ahí que convenga, no tanto hacer un diagnóstico de la dislexia con la finalidad de separar lo patológico de lo normal, sino para explorar sistemáticamente las aptitudes de estos niños. La meta de la evaluación diagnóstica debe centrarse en lo que el niño puede y no hacer, en las habilidades que tiene y no tiene, y en las que necesita para aprovechar esta información para planear las condiciones apropiadas para el aprendizaje".

Cuando hablamos de evaluación y tratamiento de alguna manera estamos hablando del diagnóstico. De que algo le ocurre al niño se dan cuenta padres y profesores, es evidente, no avanza como los otros, y tiene algunos errores ciertamente poco comunes. De forma un poco superficial, se le puede echar la culpa a un bajo coeficiente intelectual o a una apatía frente al estudio, incluso a problemas de timidez o a conflictos familiares. Todas estas cuestiones están muy lejos del origen de la dislexia y el pensar en ellas acarrea un grave error: retrasa el diagnóstico correcto y el tratamiento adecuado para el problema.

Según Dueñas (1988), ante cualquier problema escolar, ya sea de aprendizaje, relación o acoplamiento del niño, es preciso hacer un estudio psicológico. Hay que tener en cuenta que los problemas de aprendizaje se manifiestan desde el mismo

**momento que el niño inicia su contacto con la escritura y la lectura, pero que no se puede hablar de dislexia hasta los siete años de edad más o menos, que es cuando el niño debería leer y escribir correctamente. Puede tratarse de un dislexia o de cualquier otra cuestión, lo fundamental es hacer el diagnóstico a tiempo. Cuanto antes se empieza a tratar, menos avanzarán los trastornos en el aprendizaje de la lecto-escritura y mejores serán sus efectos secundarios. Remarca así la importancia de un diagnóstico precoz; no es lo mismo descubrir la dislexia en un niño de siete años que está empezando a enfrentarse con las letras, que en uno de once o doce años que ya tiene sobre sí una fuerte carga de fracasos, frustraciones, sufrimientos y retrasos escolares. A los siete años la recuperación progresa con la edad, a los doce los problemas han avanzado con los años.**

**Para encauzar bien a este niño hay que ponerle en manos de personas especializadas en el tema. No hay que tenerle miedo. No es nada malo, ni el diagnóstico en sí, ni el tratamiento. El niño no es tonto. no tiene un daño cerebral ni una grave enfermedad. Simplemente se trata de un trastorno o un retraso en el aprendizaje. Si se reeduca a tiempo no suele acarrear serios problemas.**

**Con frecuencia se acude al médico general, a él se le escapan estos problemas y tiene que remitir forzosamente al niño a otro lugar.**

**El diagnóstico tiene que ser realizado por un especialista psicólogo, pedagogo o psiquiatra. Está totalmente estructurado, se sabe que hay que buscar, cómo se evidencia el problema y existen tests específicos para medirlo y cuantificarlo.**

**Vamos a ir haciendo un recorrido por las distintas fases, pruebas y pasos que hay que hacer.**

**Dueñas (1988) al igual que Nieto (1988), coinciden en que en primer término se debe hacer una entrevista familiar.**

**Es el primer contacto del niño y sus padres con el especialista. Comienza con una charla común en que se aportan datos generales como nombre, fecha de nacimiento, número de hermanos, profesión del padre y de la madre, domicilio, etc. A lo largo de la entrevista el investigador va captando detalles de la dinámica familiar, la actitud del niño, de sus padres, de su situación y relación familiar. Se pone énfasis en:**

- Antecedentes familiares
- Embarazos y parto
- Desarrollo psicomotriz
- Características psicológicas del niño
- Enfermedades padecidas por el niño
- Datos ambientales

**En cuanto a el estado actual, hay que determinar:**

- Estado general
- Agudeza visual
- Agudeza auditiva
- Funcionamiento endócrino
- Funcionamiento neurológico
- Sistema neurovegetativo

**De su historia escolar, preguntas como: ¿Qué tal te va en el colegio? ¿Qué es lo que más te gusta y no? etc. , sirven para comenzar una charla espontánea y distendida para luego convertirla en una charla dirigida. Lo más común es que el niño se refiera espontáneamente a sus errores de aprendizaje, a sus faltas, a los problemas con el profesor y con los amigos. Se vislumbra ya la repercusión que el cuadro disléxico tiene en sí psiquismo y sobre todo en su estado emocional. Nos da su visión**

**del profesor y sus compañeros. Cuando mira a sus padres se nota que busca refugio o aprobación y en ocasiones manifiesta su temor a cometer errores. A veces achaca su dificultad a la profesora "que no me entiende" o a cualquier pretexto en el cual se vislumbra la predisposición que tiene el niño ante el colegio, profesores, y su aprendizaje.**

**Una vez asentados estos datos previos, se pasa a la exploración que consiste en detectar y medir de forma científica y objetiva los trastornos, descartando otros posibles orígenes y determinando cómo, en qué y de qué forma falla el niño, cuál es la causa, orientando finalmente el diagnóstico exacto y las indicaciones terapéuticas.**

**En la práctica, los trastornos en el aprendizaje de la lecto-escritura se ven de forma inmediata; pero muchos de ellos no son de dislexia; además hay que cuantificar perfectamente el origen y los distintos tipos de errores. La dislexia no es un síntoma único, sino un conjunto de ellos que se interfieren unos a otros. Hay que diagnosticarlos todos.**

**La exploración se le debe hacer al niño solo. Las exploraciones en grupo no son exploraciones aconsejables, muchos datos pasan desapercibidos, el ritmo se pierde entre unos niños y otros y el investigador no puede estar atento a todos. Es conveniente que padres no estén presentes (a no ser que el niño lo pida expresamente), ya que pueden interferir su atención o pueden inducirle una mayor preocupación al cometer los errores.**

**Dentro de la exploración se tiene que evidenciar el nivel intelectual que es básicamente conocer la capacidad intelectual del niño, sobre todo en orden a descartar una debilidad mental más o menos evidente. Esto se consigue mediante pruebas verbales y no verbales. En cuanto a las pruebas verbales el más**

**utilizado es el de Weschler o WISC. El RAVEN, Test de figura humana, son los más utilizados para pruebas no verbales.**

**También se evalúa el lenguaje, su evolución, articulación, ritmo, estructuración, el uso de verbos, etc.**

**Uno de los aspectos que también se exploran son lectura, escritura, motricidad, lateralidad, conocimientos del esquema corporal y orientación aparte de la percepción visual y auditiva.**

**Asimismo se hace un estudio de personalidad el cual indica, más que nada, las consecuencias que la dislexia está teniendo sobre la personalidad del niño y cómo está influyendo en su conducta, carácter, afectividad y relaciones con los otros.**

**En cuanto a los posibles diagnósticos, según errores disléxicos, podemos encontrar, a criterio de Dueñas (1988), omisiones, sustituciones, rotaciones, inversiones, adiciones, disociaciones y sustituciones de palabras. La dislexia se puede manifestar ya antes de la vida escolar como un retraso en el lenguaje, inquietud, torpeza psicomotriz, etc.**

**Luego vienen las repercusiones que a los distintos niveles de la vida infantil pueden tener el retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura.**

**Así las dislexias van a ser más ó menos graves según:**

- **Profundidad del retraso y trastorno en el aprendizaje de la lecto-escritura.**
- **Tipo e intensidad de los síntomas disléxicos.**
- **Invasión del trastorno en la efectividad del niño.**
- **Repercusión en sus relaciones interpersonales.**
- **Deterioro del propio autoconcepto.**
- **Puesta en marcha o no de mecanismos de defensa.**

- Retraso escolar.
- Edad del niño.

**Todos estos factores valorados de forma independiente y luego en conjunto nos dan el índice de gravedad.**

**Enfocándonos al tratamiento, desde el punto de vista de la misma autora, considera que el marco de la educación, el aprendizaje y la vida infantil, todos los implicados pueden y deben colaborar. En primer lugar lo hace el mismo niño, deseoso de vencer su problema, origen de frustraciones y fracasos laborales. El terapeuta o reeducador especializado tiene un papel fundamental que es compartido con el profesor y los padres.**

**El diagnóstico tiene que ser temprano y el tratamiento tiene que iniciarse nada más observando las primeras anomalías. De esta forma se evitarían muchos problemas de inadaptación escolar y personal.**

**Hacia los 4 años, antes de que el niño inicia el aprendizaje de la lecto-escritura, debe realizar actividades y tareas que le ayuden a adquirir la maduración necesaria para incorporarse a las tareas propias del aprendizaje. Estas deben centrarse en el desarrollo sensorio-perceptivo y motor propio de la edad y de acuerdo a la maduración global e intereses del niño. De hecho, está demostrado que en niños que provienen de preescolares bien orientados en los que se desarrolla la psicomotricidad, el lenguaje y las relaciones sociales, disminuye la presentación de trastornos en el aprendizaje de la lecto-escritura. Al contrario, en enseñanzas preescolares rígidas y demasiado exigentes, estos problemas aumentan. Así, el tratamiento comienza por la prevención de la aparición de éstos trastornos; no hay nada más infructuoso y perjudicial que intentar que el niño adquiera**

conocimientos antes de que le corresponda, y cuando aun no está ni psicológica y corporalmente preparado para ello.

La edad ideal para iniciar la recuperación de la dislexia es entre los siete y ocho años, cuando el niño ya debería haber aprendido a leer y escribir, pero no lo hace; y se perciben los fallos específicos que ya hemos mencionado.

Por otra parte, el plan de tratamiento es cuidadosamente programado en función de cada caso y revisado de forma paralela a su puesta en marcha. Sigue una serie de puntos:

- 1.- Se acopla al nivel del niño, tanto escolar como de desarrollo psicológico, motor y sensoperceptivo. Lógicamente hay una gran diferencia entre un niño de siete años que está prácticamente iniciando su edad escolar y uno de once o doce que lleva sobre sí la carga de una dislexia más o menos compensada, que le ha originado retrasos escolares, frustraciones y sensación de incompetencia.
- 2.- A medida que se evoluciona el tratamiento, se van revisando sus bases, es decir, las primeras adquisiciones. Se van reforzando continuamente los conceptos básicos.
- 3.- Se corrigen al unísono todos los problemas que el niño presenta en forma gradual. Por ejemplo, puede tener problemas en la articulación de la palabra, en caligrafía y pobreza verbal; hay que procurar que todas avancen al mismo tiempo.
- 4.- El niño debe comprender, en la medida de lo posible, la naturaleza de su problema y ser consciente de la finalidad de los ejercicios que está realizando. Si tras un ejercicio motor pasa directamente a uno de lectura o escritura, podrá captar una conexión entre ellos.

- 5.- Las clases tienen que ser entretenidas y divertidas para el niño. Todas las vertientes de la recuperación deben incluir juegos en forma de mímica, trabajos manuales, canciones, gimnasia, juegos en grupo, etc., que hacen las sesiones más amenas y provechosas.

La reeducación se compone de tres áreas fundamentales: el movimiento, la percepción senso-espacial y la lecto-escritura. Primero se consigue el desarrollo de las áreas sensoriales y la lectura y escritura en forma correcta.

Casi todos los niños disléxicos presentan alteraciones motoras en mayor o menor grado. Suele haber problemas motores visibles como torpeza para vestirse, bajo rendimiento en pruebas de ejecución de movimientos, etc., esto suele coincidir con problemas en el ritmo, memoria y que se manifiestan en los niños como dificultades en la lecto-escritura. Es por ello, que esta faceta (de reeducación del movimiento) es prácticamente indispensable. La relación entre motricidad y psiquismo es importante, las experiencias a nivel motor son las que permiten al niño conocer su cuerpo y el mundo que le rodea.

Como en todas las facetas de recuperación de la dislexia, se inicia con los ejercicios más sencillos y se va aumentando la dificultad paulatinamente. Así, en la reeducación para mejorar la caligrafía y la coordinación viso-motora se empezará con ejercicios de coordinación ojo-pie, viso-espaciales, actividades de la vida diaria, trabajos manuales, coordinación ojo-mano, digitales, etc.

En lo que respecta al mejoramiento de la percepción e interpretación de lo captado por los sentidos, se puede decir que un entrenamiento en la percepción de lo captado por los sentidos, se puede decir que un entrenamiento en la percepción

**sensorial mejora la percepción de los distintos estímulos: visuales, táctiles y auditivos, así como la orientación y el reconocimiento del tiempo y el espacio. Estos aspectos pueden estar alterados en el niño dislexico, o simplemente inmaduros.**

**El plan para mejorar el lenguaje tiene dos facetas fundamentales: la habilidad lingüística y la articulación de la palabra.**

**Si hablamos de tratamiento, éste consiste específicamente en el tratamiento de los trastornos en el aprendizaje de la lectura y la escritura de la dislexia. Su fin es, enseñar a leer y escribir correctamente al niño.**

**Hay que partir de que el niño tenga realmente un trastorno disléxico, es decir, que supere la edad en la que debería leer y escribir correctamente, alrededor de los siete años. Se exigen una serie de condiciones:**

- **Inteligencia normal**
- **Lenguaje completo**
- **Buena percepción sensorial, visual, auditiva, táctil, corporal, espacial y temporal**
- **Cierto grado de atención, concentración y capacidad para soportar la fatiga**
- **Buena salud en general y alimentación**

**Además hay que tener en cuenta:**

- + **Que la dislexia no sólo es el retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura, puede haber otras áreas afectadas. Según estos trastornos, habrá que seguir un tratamiento general a la par que un tratamiento específico.**

- + **El niño disléxico olvida lo aprendido con gran facilidad. Hay que repasar continuamente a medida que se van haciendo avances.**
- + **Hay que cubrir el aprendizaje general, es decir, se corrigen los problemas de la lectura y escritura pero sin olvidar otras áreas como sociales, matemáticas o naturales.**
- + **Este pequeño necesita un gran apoyo psicológico, es mucho más sensible a los fallos que un niño no disléxico. Hay que procurar darle buenas notas o al menos, no darle malas calificaciones. Se deben resaltar sus logros, por pequeños que sean. Una calificación o un reproche no van a hacer más que aumentar su angustia y entorpecer su evolución.**
- + **Se valora el grado de trastorno del niño, su edad y su situación escolar. De acuerdo con ello se hace una reeducación de la lectura y escritura.**

**La ayuda de los padres es capital en el tratamiento. Su comprensión y colaboración pueden aumentar la autoconfianza del niño, estimularle y darle seguridad; o por el contrario, actuar de forma perjudicial, con incomprensión hacia el problema o sobreprotección excesiva.**

**Unos padres cariñosos y comprensivos que conocen lo que es realmente la dislexia, que no se culpabilizan ni se sienten lastimados por tener un hijo con este problema y que controlan su angustia, crean un buen ambiente familiar que beneficia directamente a su hijo. Hay que huir de las recriminaciones y no darle excesiva importancia a los fallos, aunque sí hay que alabar los avances y los logros. Así el pequeño no se hunde con los fallos, pero estimulado cada vez que consigue una pequeña victoria.**

**Hay que hacerle sentirse normal en todos los sentidos, aunque tenga esa dificultad en el aprendizaje. Se le debe fomentar la seguridad de que con esfuerzo va a lograr vencerla. Siempre hay que seguir las indicaciones del reeducador en cuanto a la ayuda que se le puede prestar, para estudiar y para hacer sus deberes.**

**Pero, ¿qué se debe hacer?**

- **Darle cariño y comprensión.**
- **Llevarle, cuanto antes a un centro especializado.**
- **Seguir en todo momento las indicaciones del reeducador.**
- **Fomentar su autoconfianza.**
- **Exaltar sus logros.**
- **No hacer mucho caso de los suspensos.**
- **Estimularle de forma permanente a que siga esforzándose.**

**El profesor es un eslabón fundamental en el proceso de recuperación. Debe estar en contacto con el reeducador y entre los dos establecer un plan de apoyo. Es conveniente no dar al niño excesivas calificaciones negativas y procurar remarcar sus éxitos, esto aumenta su autoconfianza y le da ánimos para seguir adelante.**

**En clase, el niño debe ser incluido en el ritmo normal aunque el profesor sabe que al principio no lo pueda seguir. Así que hay que prestarle una atención y una ayuda especial que exige un trabajo extra por su parte.**

**Su labor no es solo en relación al aprendizaje, sino que también es socializadora, acercando al niño a sus compañeros y evitando que en ningún momento se le trate como a un "burro" o simplemente como oyente.**

**En otro sentido, si hablamos del pronóstico, podemos decir que la evolución y el futuro de un niño disléxico va a depender de cuatro pilares básicos:**

- 1.-La precocidad con que se diagnostique el problema y la rapidez con que se instaure el tratamiento.**
- 2.-La gravedad de la dislexia y sus causas desencadenantes.**
- 3.-La eficacia del tratamiento y la respuesta del niño.**
- 4.-La comprensión y el apoyo de las personas más cercanas, padres, profesores y compañeros.**

**Si el niño disléxico no es diagnosticado a tiempo y tratado a tiempo, va a seguir casi invariablemente el trayecto de un fracaso escolar. Va faltando en las tareas escolares, se retrasa y repite curso; secundariamente al fracaso escolar, viene el fracaso vivencial. Abandonados a su suerte, algunos disléxicos consiguen superarse, aunque esto no es común.**

**Lo más normal es que antes o después se determine el cuadro, pero a medida que pasan los años, en el niño se van enraizando los fallos disléxicos, se bloquean en el aprendizaje general; llega a odiar todo lo relacionado con el colegio y estudio, tiene muy mala predisposición, sobre todo esto domina su mala autoimagen.**

**Con la reeducación las cosas son distintas. Si se atiende a tiempo y no existen otros problemas asociados, la dislexia es francamente recuperable. Si sigue un buen plan de recuperación, el niño supera los trastornos en el aprendizaje de la lecto-escritura. Pueden quedar restos de una dislexia como;**

**vocabulario pobre, dificultad para la expresión verbal y escaso interés por la lectura.**

**Un niño disléxico que por lo común está dotado de una considerable inteligencia, puede superar totalmente su problema y despuntar profesionalmente como si no hubiera existido.**

**Sin embargo, pese a todo lo anterior, la evaluación conductual parece ser la que más elementos teórico-metodológicos, tiene.**

**El pilar básico que sustenta tanto a la modificación de conducta como a la evaluación conductual, es el de la metodología científica en que se apoya. Entre las características de este enfoque destaca, la estrecha relación que existe entre los procesos de evaluación y tratamiento; en ellos se da una interacción y dependencia recíproca, siendo cada uno a su vez, causa y efecto del otro, en un circuito de retroalimentación en el que ambos procesos están íntimamente entrelazados (Fernández y Carrobes, 1981).**

**En la intervención conductual, la información de la evaluación anterior a la intervención de un cliente tiene una influencia mucho más directa en la selección de procedimientos específicos y el diseño del programa de intervención a utilizarse. La información de la evaluación es usada para determinar los problemas y las capacidades de conducta, sus determinantes medio ambientales, sus componentes emocionales o cognoscitivos asociados y para contar con una base de datos cuantitativos útiles para iniciar los programas y para evaluar la efectividad de los mismos. Una evaluación inadecuada, errores de procedimiento o una interpretación falsa de los datos de la evaluación conductuales que para las no conductuales (Haynes, 1978).**

**Dentro de la evaluación tradicional se incluyen los psicodiagnósticos realizados en la base a test psicométricos, proyectivos o subjetivos a través de los cuales puede llegarse a describir, clasificar y aún explicar la conducta de las personas en base al análisis de la estructura de su personalidad, lo cual se supone, que está conformada por características, rasgos, factores, necesidades, defensas y conflictos que tienen en común el hecho de ser construcciones internas subyacentes e inobservables al sujeto y que le predisponen a la acción. (Fernández, 1981).**

**Por otra parte, la evaluación conductual, supone un modelo que pretende el análisis objetivo de los comportamientos relevantes de un sujeto, los niveles de complejidad necesarios así como la detección de las variables tanto orgánicas como ambientales que provocan o mantienen dichos comportamientos. (Fernández, 1981).**

**Tal vez la más importante fuente de diferencias entre el modelo conductual y el tradicional proceda de las cuestiones conceptuales subyacentes a ambos enfoques y que giran alrededor de 4 tópicos que a continuación serán explicados: los determinantes que da la conducta se suponen, las unidades de análisis que son utilizadas, la polarización entre sí el comportamiento es consistente o no y la forma en que una respuesta es interpretada (Jaimes, 1978; Fernández, 1981; Fernández y Carrobes, 1981).**

**En la evaluación tradicional, se supone que el comportamiento está fundamentalmente determinado por el mismo organismo (variables intrapsíquicas) es decir, que la conducta está en función de variables orgánicas o "personales" (atributos internos) y ellas serán las principales unidades de análisis de la evaluación psicológica. Por el contrario, para la evaluación**

**conductual, el funcionamiento psicológico supone una continua interacción entre la conducta y las variables orgánicas (ó personales) y ambientales (ó situacionales).**

**Por su parte, las unidades de análisis que se toman en cuenta en la evaluación conductual comprenden las conductas del sujeto, las variables ambientales ante las que aquellas se dan, así como las variables procedentes del organismo. Así, las respuestas de los individuos son medidas en la evaluación conductual a través de diferentes métodos y en base a una serie de parámetros y, lo más importante, es que de ellas no se inferirán atributos internos, o bien, si existen inferencias, éstas tendrán un nivel de inducción mínimo. Lo importante es lo que el sujeto hace y no lo que es o tiene. El énfasis se pone no sólo en lo que el sujeto es capaz o no de hacer, sino también ante qué situaciones da o no esa respuesta. En lo que se refiere a las unidades de análisis procedentes de la situación, éstas son examinadas según procedan o sigan a la conducta, es decir, según sean antecedentes o consecuentes, y éstas últimas en su relación de contingencia con la conducta problema (Aragón, 1989).**

**En resumen, las respuesta de un individuo en la evaluación tradicional son interpretadas como indicadores o signos de la existencia de una disposición o atributo interno estable a través del tiempo y generalizable a otras situaciones considerando que estas disposiciones o atributos se dan en todos los sujetos en mayor o menor medida y que son las principales fuentes de variación en las diferencias humanas.**

**Por el contrario en la evaluación conductual, las respuestas de un sujeto son consideradas como muestra de una determinada clase de conductas que se producen en función de unos estímulos ambientales, físicos y sociales, que provocan y mantienen tales respuesta.**

**Esas mismas clases de respuestas ocurrirán cuando se den las mismas condiciones ambientales o el sujeto así lo perciba y son consideradas como capacidades de respuesta que se encuentran en el repertorio de conductas de un sujeto.**

**En la evaluación conductual se pretende la obtención y medida de las variables dependientes (conductas clave) e independientes (variables ambientales y/o internas que las mantienen). Así, si el proceso se ha llevado a cabo correctamente, se producirán modificaciones duraderas en las variables dependientes debido a la manipulación de las variables de tratamiento. Por tanto, si el tratamiento es efectivo se habrá validado el proceso de evaluación. Esto no se da en la evaluación y en la que el objetivo final no es el de detectar variables ambientales que manipular durante la intervención terapéutica, ya que el comportamiento no está en función de tales variables, sino que está causado internamente.**

**Una característica de los modelos de la evaluación tradicional es la de que de antemano se cuenta con una batería de tests preestablecida. Por el contrario, en la evaluación conductual la evaluación es programada para cada caso, que las particularidades de cada caso harían necesaria la utilización de dispositivos específicos de medida y/o evaluación (Aragón 1989).**

**"Por tanto, en la evaluación tradicional, la relación con el tratamiento - cuando existe - es indirecta y puntual, mientras que en la evaluación conductual se produce una relación directa, dialéctica y continua. Se puede concluir entonces, que las diferencias más importantes entre la evaluación tradicional y conductual no son metodológicas sino conceptuales."**

**Entonces, se pueden simplificar las características de la evaluación conductual en 6 principales puntos (Haynes, 1978; Fernández, 1981):**

- a) La evaluación conductual está basada en los principios teóricos derivados de la Psicología del aprendizaje. Esto implica la consideración de que en la conducta anormal rigen los mismos principios que en la conducta normal.**
- b) La evaluación conductual se dirige a conductas problema concretas o variables criterio relacionadas. Esto implica, en primer lugar, que se requiere un planificación de la evaluación específica y única para cada sujeto y en relación a las conducta problema de que se trate y, en segundo lugar, que en énfasis fundamental se establece sobre la evaluación de conductas objetivamente observables.**
- c) El objetivo fundamental de la evaluación conductual es de identificar las condiciones que controlan y mantienen las conductas problema. Esto se debe a que ellas van a constituirse en las variables independientes que van a ser manipuladas durante el tratamiento.**
- d) La evaluación y el tratamiento supone dos intervenciones psicológicas inseparables y dialécticamente relacionadas. Una correcta evaluación es condición indispensable para un buen tratamiento, por otro lado, el tratamiento es evaluado continuamente.**
- e) En la evaluación conductual se requiere la utilización de datos objetivos, confiables y válidos presentados en forma cuantitativa y de ellos se realizará, inferencias mínimas sobre la conducta del sujeto.**

- f) Por último, la evaluación conductual lleva consigo la validación, Haynes (1978) y Fernández y Carroble (1981), proponen seis fases a través de las cuales debe llevarse a cabo el proceso de análisis y modificación de conducta en la evaluación conductual: 1) formulación y evaluación del problema; 2) formulación de hipótesis; 3) selección de conductas clave y variables relevantes; 4) tratamiento, recogida de datos pertenecientes a la hipótesis; 5) valoración de los resultados; y 6) seguimiento.

En la formulación y evaluación del problema, se persiguen dos objetivos: la delimitación del problema y la especificación de las variables relevantes en relación con las conductas problema. En la formulación de hipótesis se pretende la consecución de dos objetivos fundamentales: a) la formulación de hipótesis explicativas contrastables acerca de las conductas problema y b) la deducción de predicciones verificables a partir de esa hipótesis. En la selección de conductas clave y variables relevantes con ellas relacionadas son dos los objetivos básicos a alcanzar: la selección de las conductas clave a modificar ( variables dependientes ) y la selección de las variables relevantes a manipular (variables independientes). En la fase de tratamiento, se trata de modificar las conductas claves o variables dependientes a través de la manipulación de las variables independientes, y de este modo, recoger datos que permitan la validación posterior de las hipótesis previamente formuladas. En la valoración de los resultados, que tienen lugar al finalizar el tratamiento, pueden distinguirse los tres objetivos siguientes: 1) la nueva evolución de las conductas clave, 2) la comprobación de si se han alcanzado las metas terapéuticas propuestas y 3) la comprobación de si los datos avalan las hipótesis inicialmente formuladas.

El establecimiento del diagnóstico plantea, asimismo algunos problemas en el sentido de que los puntos de vista divergen, no

**sólo cuanto a los signos clínicos detectables y fiables, en cuanto a la edad en que es posible plantear el diagnóstico de la dislexia, en cuanto al momento en que es posible plantear y prever su aparición, sino también en cuanto a los métodos de diagnóstico.**

**Diversas tendencias se oponen en cuanto a los métodos de diagnóstico: Rondal y Seron (1991).**

- 1.-Ciertos autores (Willeing, 1979; Debray, 1979) insisten sobre la necesidad de un diagnóstico preciso basado en un examen neuropediátrico, un examen de las funciones corticales que dan fe del desarrollo, un examen psicológico profundo (establecimientos del C.I., evaluación del esquema corporal de la lateralidad, de la estructuración espaciotemporal, un examen de la personalidad un examen completo del lenguaje oral y escrito).**
- 2.-Otro autores (Lefaureis, 1967; Debray, 1979) parten del principio de que la dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectura y que a partir del análisis minucioso del acto de leer se va a poder establecer el diagnóstico de esa anomalía. De ahí el recurso a la liximetría.**
- 3.-Otros autores por su parte (Lapierre y cols., 1975; Chassagny, 1977; Heley, 1979; cit. en Benton, 1980), se revelan contra toda etiqueta y todo diagnóstico que cristalice en síntoma. Sugieren que se toma al niño tal como es se evite el uso de los exámenes y de las evaluaciones.**

**Los métodos de reeducación son numerosos.**

**En su elaboración intervienen tres factores: Las concepciones de la dislexia, la formulación personal de los terapeutas y la interpretación de la actividad léxica.**

**Podemos clasificar los principales enfoques terapéuticos según los siguientes títulos:**

- 1.-Enfoques centrados en el síntoma y en un concepción foneticográfica del acto lector.**
- 2.- Enfoques centrados sobre la actividad del lenguaje y sobre un concepción ideográfica de la lectura.**
- 3.-Enfoques de orientación psicoterapéutica, pero que tienen en cuenta, en diversos grados, el síntoma y el lenguaje.**
- 4.-Enfoques de orientación exclusivamente psicoterapéutica.**

**Estas clasificaciones señalan sobre todo ciertas tendencias, ya que, en la práctica, así no existe ningún reeducados que utilice exclusivamente un enfoque en estado puro.**

**A grosso modo veremos cada uno de ellos:**

**Los enfoques centrados en el síntoma y en una concepción foneticográfica del acto de leer, parten del principio de que el niño disléxico no establece la relación entre sonidos y letras. Por lo tanto, es incapaz de descifrar las letras y de combinarlas en sílabas y en palabras. Los refuerzos terapéuticos se referirán por tanto a estas actividades. La terapia se inicia con la recopilación de los errores de descifraje y continúa con su corrección.**

**El método Borel-Maisonny, por ejemplo, es esencialmente fonético, dado que el orden de sucesión de los fonemas es objeto**

**de una atención particular y gestual, porque el gesto sirve de soporte a la asociación signo-sonido.**

**Según esta autora, el método es más adecuado a niños pequeños ( 7-8 años) pero se puede emplear también con niños de más edad que comienzan con una reeducación.**

**El plan de progresión propuesta sigue los siguientes pasos: identificación de todas las letras, asociación consonante-vocal, estudiada con la ayuda de ejercicios simples y asociación de las letras.**

**Otro ejemplo es el método de Maitra, el cual insiste en la iniciación fonética, ejercicios de estructuración especial aplicados, al material gráfico e inserción de juegos de palabras. El autor insiste además sobre la necesidad de inducir al niño a efectuar las operaciones mentales exigidas por el aprendizaje de la lectura, que, según la perspectiva adoptada son: la discriminación auditiva de los sonidos del lenguaje hablado; la comprensión de la lectura como código de señalización, su signo gráfico y la integración del esquema corporal y la posibilidad de puntos de referencia en el espacio y el tiempo.**

**También el método de Bourcier, nos puede ilustrar, se trata de una programación del aprendizaje del código fonético-gráfico que va de lo simple a lo complejo. La progresión propuesta se resume del siguiente modo:**

- la letra sola acompañada del dibujo de un objeto que empieza por tal letra.
- dos letras, grupo consonante vocal y viceversa.
- grupo de letras, la consonantes precedida o seguido de sonidos simples.
- palabras que contienen la letra consonante.

Otro método es el Brunfaut, expuesto por Estienne, 1973, el cual sigue la misma orientación que los métodos anteriormente descritos. Su originalidad consiste en la utilización de la motricidad del índice en perfecta comitancia con la pronunciación oral de la letra, de la sílaba o de la palabra. El método es silábico porque se parte de la asociación de vocales simple y consonantes en sílabas pero muy rápidamente se pasa a palabras y a frases. La progresión es rigurosa y presenta la ventaja de poner inmediatamente el niño ante un material significativo con el inconveniente de que la selección del material es determinada por el reeducado a partir del potencial de las letras y de los sonidos ya vistos y no según los intereses del niño.

El método de reeducación oculomotriz (Libión) también nos sirve para ejemplificar este segmento. La reeducación emprendida sobre la base de un examen oculomotor, descansa sobre la hipótesis de que algunos ejercicios específicos y graduales de deslizamiento visual podrían ser benéficos. El objetivo es corregir los movimientos anormales del barrido ocular detectados en los disléxicos, no solo en el desciframientos de frases, palabras, logotomas, sino también en la descodificación de signos diversos.

Por otro lado, los métodos de enfoque centrado en el lenguaje y en una concepción ideográfica del aprendizaje de la lectura, se proponen en mayor medida ayudar al disléxico a manipular el lenguaje en todas sus formas, a partir de una visión global de la palabra y de la frase. Se evita recurrir al desciframiento. Los Objetivos son convencer al niño de que es capaz de leer y que leer es reconocer globalmente palabras, apoyarse sobre unidades significativas, descubrir muy rápidamente la información en función de un proyecto o de un objetivo.

Los métodos del enfoque de orientación psicoterapéutica, pero que tienen en cuenta el síntoma y el lenguaje son de otra corriente, los autores no se plantean como objetivo primero, la reducción del síntoma sino que insisten principalmente en:

- 1.-El establecimiento de la relación con el niño principalmente escuchándolo y dándole la palabra.
- 2.-Recargar positivamente de energía libidinal el lenguaje.

Una de las tareas del reeducador es reconciliar al niño consigo mismo y con el lenguaje. Ciertamente la reeducación es una empresa más vasta y más profunda que simple aprendizaje de una lengua, pero, en la mayoría de los casos la carga libidinal del potencial verbal del niño es también una carga social y psicológica. Desde esta perspectiva, no se parte de un programa preestablecido a partir de las lagunas constatadas sino que se invita al niño a expresarse por medio de sus propias palabras. Se estimulan y favorecen todos los medios de expresión.

En cuanto a los enfoques de orientación netamente psicoterapéuticos ya por último, cabe mencionar que los partidarios de la tendencia psicoterapéutica parte de la vivencial personal. El principio básico no es necesariamente (sobre todo al principio ) ocuparse del lenguaje, y mucho menos, del trastorno. No hacer nada en este sentido (al menos temporalmente) permite un desbloqueo. Se escucha al niño, se respeta su trastorno, se respeta su aversión a la lectura, se le deja expresarse a su ritmo por los medios que elija. Este enfoque ilustrado por la "Pedagogy Relationnelle du langage" (PRL) fue elaborado por Chassagny (1977). Según dicho autor, la PRL es una manera de ser que tiende a convertirse en una manera de hacer. No rechaza las intervenciones técnicas del reeducado, pero le da prioridad al niño.

**De esta manera, con todo lo expuesto en este capítulo, se pretende dar a conocer las diferentes vertientes en cuanto a la evaluación, diagnóstico y tratamiento de la dislexia que existe en el campo de investigación actual.**

# **METODO**

## **METODO**

**Para la elaboración de la investigación que aquí se presenta, se utilizó un instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y tratamiento para evaluar a niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura.**

**El primer paso en la construcción del instrumento fue la especificación y definición del universo de interés y de los subconjuntos que lo componen, siendo el universo, los errores de tipo disléxico en las siguientes áreas:**

- a) Lectura,**
- b) Escritura de copia y**
- c) Escritura de dictado.**

**La parte más importante del plan de la prueba, consistió en un bosquejo del contenido del instrumento que hubo de construirse . Puesto que la validez de contenido se basa en un muestreo racional de una extensión adecuada del contenido importante, un bosquejo explícito del contenido proporciona una base para analizar esta validez. Así, el segundo paso en la planeación de esta prueba, fue especificar las áreas de contenido a ser cubiertas, los universos de generalización, dentro de cada área de contenido, así como los niveles de variación de esos universos de generalización.**

**En la construcción de instrumentos de evaluación conductual, para garantizar la validez de contenido, se debe asegurar la posibilidad de generalizar la información proporcionada por el instrumento al dominio o universo de conductas especificadas en los objetivos. Por tanto, debe haber un muestreo representativo de todas las facetas de interés. Así, el investigador debe de**

**especificar claramente las reglas de inclusión y exclusión de las respuestas en el universo de generalización. Lo que es importante, es que la validez de contenido requiere, tanto de la especificación detallada de las respuestas que definen el universo de interés, como de un adecuado muestreo de cada una de las clases de respuestas incluidas.**

**En la construcción de la prueba, el proceso de muestreo de reactivos implicó, en primer lugar, la división de dominio de contenido en cierto número de categorías y subcategorías, cada una de las cuales representa un área relevante de contenido y en segundo lugar, un muestreo de los reactivos en cada categoría.**

**De esta manera, el instrumento en cuestión, requirió un muestreo representativo y no al azar, lo cual implicó la integridad de una muestra de reactivos, esto es, una selección de reactivos en proporción a su énfasis o importancia. En otras palabras, en la prueba debe haber un muestreo representativo que contenga a todos los tipos de universos de interés definidos con anterioridad.**

**Dentro de cada una de las áreas de contenido de la lecto-escritura, se consideraron determinados universos de generalización definidos y también niveles de variación, los cuales se mencionarán en los siguientes párrafos.**

**Para el área de lectura, los universos de generalización fueron: sílabas, palabras, frases y oraciones y párrafos.**

**En el universo de sílabas en primer lugar, deben estar contempladas, de tal forma, que contengan todas las letras del alfabeto. En cuanto a sus niveles de variación, se consideraron:**

- a) Combinaciones de letras mayúsculas y minúsculas;**
- b) Combinaciones de letras minúsculas únicamente y**
- c) Combinaciones de letras " c v " (consonante vocal).**

**Dentro del universo de palabras se tienen en primer lugar, tres niveles de variación: a) Palabras de dos sílabas, b) Palabras de tres sílabas y c) Palabras de más de tres sílabas. Además, en cada uno de estos niveles de variación se tienen: 1) Palabras que empiecen con una letra mayúscula y palabras escritas con letras minúsculas únicamente y 2) Combinaciones de sílabas que tengan cv, vcv, cvv, vc, cvc y ccv y que a su vez estas combinaciones se presenten en las palabras de dos sílabas, tanto al principio como al final de cada palabra y en palabras de tres o más sílabas al principio, en medio y al final de la palabra.**

**En el universo de frases y oraciones, hay artículos, sustantivos y adjetivos y las oraciones, están conformadas por sujeto, verbo y predicado. Las frases y oraciones deben empezar, tanto con letras mayúsculas como minúsculas y además contienen un conjunto de combinaciones de sílabas que han sido citadas anteriormente.**

**En el universo de párrafos, los niveles de variación son dos: versos y prosas. Los versos tienen entre tres y ocho palabras por renglón y además, en cuanto a la extensión se refiere, se consideraron versos de cuatro a seis, siete a doce y más de doce líneas o renglones en el verso. En la prosa hay dos categorías: prosa y diálogo combinado con prosa. En cada uno de ellos se consideró la extensión de cuatro a seis oraciones, siete a doce oraciones y más de doce oraciones, considerando una oración como un enunciado separado por un punto ya fuese seguido o aparte. Se tomó en cuenta que en este universo, existen todas las combinaciones de sílabas ya mencionadas.**

**Para el área de escritura de copia, los universos de generalización, son los mismos que para la lectura, es decir, sílabas, palabras, frases, oraciones y párrafos. Los niveles de variación para cada uno de esos universos de generalización son iguales que para el área de lectura.**

Por último, dentro del área de dictado, se tienen los siguientes universos de generalización: vocales, palabras, frases, oraciones y párrafos. En esta área se eliminó el universo de sílabas, debido a la modalidad del estímulo, ya que quizá el niño pueda cometer errores al dictársele sílabas en aislado, fuera de contexto, ya que es algo a lo que no está acostumbrado. En cuanto a las vocales, no hay modo en el cual se cometa algún error al dictárselas, ni existen niveles de variación.

En el universo de palabras, los niveles de variación son iguales a los que se mencionaron en lectura, pero además se agrega otro nivel de variación: el de la clasificación de los fonemas, tanto por su punto de articulación, esto es, por los órganos activos y pasivos que intervienen en su producción, como por su modo de articulación, que es la disposición que adoptan los órganos del aparato fonarticulador para permitir el pasaje del aire. (Corradera, 1973)

Los fonemas se clasifican en cuanto a su punto de articulación en: bilabiales (p, m, b); dentales (s, t), alveolares (n, l, r, rr); palatales (ñ, ch, ll, j) y velares (k, g).

Por su modo de articulación, los fonemas se clasifican en: oclusivas (p, t, k); nasales (m, n, ñ); fricativas (f, b, d, s, ll, j, g); laterales (l, ll) y vibrantes (r, rr).

Tomando en cuenta lo anterior, se dictarán las palabras que contienen entre sus sílabas, además de las ya mencionadas, los diferentes tipos de fonemas descritos anteriormente, de acuerdo a su punto y a su modo de articulación.

El tercer paso consistió en la identificación de indicadores, en este caso concreto, la identificación de indicadores de errores de tipo disléxico en lectura, copia y dictado. La selección de indicadores

supuso una enumeración de las respuestas típicas a cada una de las situaciones determinadas en la fase anterior.

De este modo, para que tengan utilidad máxima, las definiciones de los indicadores se establecieron de una manera no ambigua y en terminología clara y objetiva. Las definiciones operacionales de todos los elementos se especificaron tal que la clasificación de las características fuera entendida inequívocamente del mismo modo, con los mismos resultados, por diferentes evaluadores. Definir los elementos de esta forma requirió descripciones y elementos objetivos, particularmente de características más restringidas, así como explicitar los contextos en los que los elementos pueden ocurrir.

Por tanto, desde un punto de vista práctico, el problema puede ser pensado, como el de determinar bajo qué criterios se definen las situaciones como similares o diferentes. En este caso, el criterio para tal categorización (tomando en cuenta la orientación conductual), fueron las relaciones funcionales entre cada categoría y la clase o clases de respuestas de interés. Así, los indicadores de error de tipo disléxico seleccionados para esta prueba fueron los siguientes en la modalidad de lectura:

1. Omisiones, que se refieren a que el niño, al leer omite, ya sea letras, sílabas, palabras, frases u oraciones.
2. Inserciones, cuando el niño, al leer, agrega a su lectura letras, sílabas, palabras, frases u oraciones que no están en el texto.

Dichas inserciones pueden ser de letras, sílabas y palabras iguales, esto es, que ya existen en el texto impreso, en las palabras cuando repite letras o sílabas y en las frases u oraciones cuando repite palabras; o bien, pueden ser inserciones de letras, sílabas, palabras, frases u oraciones totalmente diferentes.

**3. Errores de secuenciación, que se refieren cuando el niño, al leer, cambia el orden de las palabras y dentro de la lectura de párrafos, cambia el orden de frases y oraciones.**

**4. Confusión, por la dirección de los elementos que forman las letras. Es cuando el niño, al leer, confunde las siguientes letras: b-d, b-p, b-q, d-p, p-q, f-t, w-m, u-n, h-y, m-w, n-z, j-l.**

**5. Confusión por el tamaño de las letras. Aquí el niño confunde las letras i y l.**

**6. Confusión por el número de elementos que forman las letras . En este tipo de error, el niño, al leer, confunde las siguientes letras: c-o, c-s, c-d, a-g, n-h, n-r, i-j, l-ll, n-m, n-ñ, r-n, v-w, x-y, B-D, C-O, E-F, C-G, L-LL, N-Ñ, O-Q, P-B, P-R, C-S, V-W, X-Y.**

**7. Separación inadecuada. Al leer, se hace una separación incorrecta de letras o sílabas dentro de las palabras.**

**8. Confusión de letras diferentes. Cuando el niño al leer, confunde una letra por otra diferente a las confusiones planteadas en los indicadores 4, 5 y 6, que se mencionaron anteriormente.**

**En la modalidad de copia, se tienen nueve indicadores de error, los cuales son los siguientes:**

**1. Omisiones, cuando el niño al copiar, omite letras, sílabas, palabras, frases y oraciones.**

**2. Inserciones. Cuando el niño al copiar, agrega letras, sílabas, palabras, frases y oraciones.**

**3. Errores de secuenciación. Este tipo de error consiste en que el niño al copiar, cambia el orden dentro de la palabra, de las letras o de las sílabas que la conforman; dentro de la frase u oración**

**cambia el orden de las palabras y dentro de los párrafos, cambia el orden de las frases u oraciones.**

**4. Confusiones por la posición o dirección de los elementos que conforman las letras. En este caso, el niño al copiar, confunde las letras ya mencionadas en el indicador número 4 de lectura, o bien traza inadecuadamente las siguientes letras, cambiando los rasgos que las conforman: a, c, f, g, h, j, k, r, t, v, s, A, B, C, D, E, F, G, H, K, P, Q, R, S, T, U, V, Z**

**5. Confusión por el tamaño de las letras. El niño al copiar, confunde letras mayúsculas y minúsculas, cuando sus trazos son iguales: c-C, i-I, j-J, k-K, o-O, p-P, s-S, t-T, u-U, v-V, w-W, x-X, y-Y, z-Z.**

**6. Confusión por el número de elementos que conforman las letras. Esto sucede cuando el niño al copiar, confunde las mismas letras mencionadas en el indicador de error número 6 de lectura.**

**7. Separación inadecuada. El niño al copiar, separa inadecuadamente letras o sílabas, o bien, los rasgos que conforman las letras.**

**8. Confusión de letras mayúsculas o minúsculas. El niño al copiar, confunde letras mayúsculas y minúsculas, diferentes a las expuestas en indicador 5.**

**9. Confusiones diferentes. Esto se refiere a que el niño al copiar, confunde letras que no están anotadas en los indicadores de error números 4, 5, 6, 7 y 8.**

**Finalmente, para dictado, se tienen ocho indicadores de error a saber:**

**1. Omisiones.** Esto sucede cuando el niño al tomar dictado, omite en su escritura letras, sílabas, palabras, frases y oraciones.

**2. Inserciones.** Es cuando el niño, en el dictado, inserta o añade en su escritura letras, sílabas, frases y oraciones, ya sea iguales a estímulos ya presentados con anterioridad o estímulos diferentes; en el mismo caso que en la lectura y en copia.

**3. Errores de secuenciación.** Cuando el niño, al escribir en dictado, cambia el orden de letras o sílabas dentro de las palabras; cambia el orden de las palabras dentro de las frases y oraciones, o bien cambia el orden de frases u oraciones dentro de los párrafos.

**4. Confusión de letras mayúsculas por minúsculas.** Aquí el niño, al tomar dictado, escribe incorrectamente las letras minúsculas, cambiándolas por su correspondiente mayúscula.

**5. Separación inadecuada de letras o sílabas dentro de las palabras o bien, de los rasgos que conforman las letras.**

**6. Trazo inadecuado de las letras.** En estos casos el niño al tomar dictado, traza inadecuadamente las letras ya señaladas en el indicador de error número 4 de copia, cambiando los rasgos que las conforman.

**7. Confusiones por pronunciación similar (perteneciendo los fonemas a la misma categoría de punto o modo de articulación).** Al tomar el niño dictado, escribe una letra por otra. Tales confusiones son: b-p, b-d, b-f, b-s, b-ll, b-j, b-g, b-m, k-g, k-p, k-t, ch-ñ, ch-ll, ch-j, d-f, d-s, d-ll, d-j, d-g, f-s, f-g, f-j, f-ll, g-s, g-l, j-ñ, j-ll, j-s, l-n, l-r, l-rr, l-ll, ll-ñ, ll-s, m-p, m-n, m-ñ, p-t, n-r, n-rr, n-rr, n-ñ, r-rr, s-t.

**8. Confusiones diferentes.** Cuando el niño al tomar dictado, escribe una letra por otra no comprendida en los indicadores de error 4 y 7.

De esta manera, una vez seleccionados los indicadores de error de tipo disléxico, el cuarto paso fue la elaboración de los reactivos de prueba. Dicha elaboración se realizó procurando abarcar, en primer lugar, los universos de generalización, con sus respectivos niveles de variación mencionados en el método, y en segundo lugar, que planteados de tal modo, al niño se le pudieran presentar todas las oportunidades posibles para cometer todos los tipos de errores mencionados anteriormente.

Además, previamente a la elaboración de los reactivos, se realizó un análisis detallado de los libros de texto de lectura de primero a cuarto grado de primaria, con la finalidad de determinar el nivel adecuado de dificultad en el lenguaje escrito que el niño está aprendiendo. Para dicho análisis, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos del lenguaje escrito: formas gramaticales (prosa, verso, diálogo); contenido o tipo de temas tratados en cada una de ellas estructura gramatical usada (sintaxis); vocabulario y extensión.

Así, se procuró que los reactivos de la prueba tuvieran el mismo grado de dificultad con el que el niño se enfrenta en su aprendizaje escolar, tratando de evitar así, reactivos demasiado fáciles o difíciles para el niño, que contaminarán los resultados de la prueba. Esto es, conservando el mismo grado de dificultad al que el niño está acostumbrado, se esperaba que su ejecución reflejara realmente los tipos de errores disléxicos que se pudieran cometer.

En cuanto a la longitud de la prueba, se escogieron las cinco vocales, tres veces cada una para dictado y 45 sílabas, tanto para lectura, como para copia. En cuanto a las palabras, se

**seleccionaron 40 para las tres áreas; para dictado y para copia, 23 palabras de dos sílabas, 12 palabras de 3 sílabas. En las frases y oraciones, se seleccionaron 11 para dictado, 13 para lectura y 14 para copia .**

**Finalmente, en el universo de párrafos, se seleccionaron para las tres áreas, 7 lecturas, 3 prosas y 4 versos, teniendo una longitud, los versos de 4 a 6, 7 a 12 y más de doce renglones por verso y las prosas de 4 a 6, 7 a 12 y más de doce oraciones.**

**La quinta fase, una vez elaborados los reactivos de la prueba, consistió en la especificación de los requerimientos de la tarea; esto es, de las instrucciones que se les darían a los sujetos evaluados.**

**El sexto paso tiene que ver con la administración de la prueba o aplicación del instrumento. Este está dividido en tres áreas en que se considera que se pueden detectar errores de tipo disléxico, a saber: dictado, lectura y copia.**

- 1.Prueba de dictado. Esta prueba consta de cuatro partes: dictado de vocales, dictado de palabras, dictado de frases y oraciones y dictado de párrafos.**
- 2.Prueba de copia. Se conforma de cuatro partes: copia de sílabas, copia de palabras, copia de frases y oraciones y copia de prosas y versos.**
- 3.Prueba de lectura. Al igual que las anteriores, esta prueba consta de cuatro partes: lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de frases y oraciones y lectura de prosas y versos.**

**De las tres pruebas que conforman el instrumento, sólo la de lectura se realizará de manera individual, con el fin de evitar confusiones o interrupciones al registrar la misma.**

**Descripción de la actividad específica.**

**Función.**

**La participación de las autoras de la presente tesis, consistió en aplicar el instrumento en cuestión en la modalidad de lectura. El instrumento en dicha modalidad se administró al cuarto grado de educación primaria con los requisitos y consideraciones, ya señalados acerca del instrumento**

**Objetivos.**

**Los objetivos planteados fueron los siguientes:**

**1.1 Se estimará si la prueba de lectura cuenta con un nivel adecuado de dificultad (es decir, que no esté muy fácil o por el contrario, muy difícil), para niños de cuarto grado de educación primaria.**

**1.2 Se modificará la estructura de la prueba en términos de contenido, en el caso de que así se requiera de acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación.**

**Metodología y Procedimiento.**

**Método.**

**Sujetos: Se trabajó con un grupo de 40 niños que cursaban el cuarto grado de educación primaria y que además contaban con un promedio mínimo de**

ocho en la materia de "Español". Se eligió este promedio, puesto que de este modo se tuvo la seguridad de que se hubiesen cubierto satisfactoriamente los objetivos planteados en este grado de educación hasta este momento.

**Materiales:** En esta prueba se utilizó una grabadora con micrófono integrado, cuatro audiocassettes de 90 minutos de duración cada uno y hojas de papel tamaño carta, las cuales contenían el material del instrumento para la prueba de lectura. (Ver anexo).

**Procedimiento:** La prueba constó de cuatro partes, las cuales fueron administradas en forma individual de la siguiente manera:

Se familiarizó al niño con la grabadora, diciéndole que la misma era para grabar la lectura, que tratara de no prestarle atención y que no se pusiera nervioso por su presencia; que únicamente se le iba a grabar con la finalidad de escuchar de nuevo su lectura. Además, se grabó una pequeña conversación con los niños, para que ellos mismos se escucharan y posteriormente se inició la aplicación de la prueba.

En este punto es pertinente mencionar que la aplicación de la prueba se hizo en dos sesiones, debido a que se pensó que la evaluación en solamente una sesión, era demasiado larga para los niños, por lo tanto, en una sesión se aplicó la prueba hasta la prosa "Es preferible callar" , y el resto se aplicó en una segunda sesión.

1. **Lectura de sílabas:** El instructor le daba la hoja de evaluación al niño, diciéndole las siguientes instrucciones: "Aquí tienes una lista de sílabas que vas a leer. Léelas en voz alta, haciendo una pequeña pausa entre una sílaba y otra. Puedes empezar. " Una vez terminada esta parte de la prueba, se le daban al niño cinco minutos de descanso.
2. **Lectura de palabras.** El instructor le daba al niño la hoja de evaluación y le decía las siguientes instrucciones: "Aquí tienes una lista de palabras que vas a leer. Por favor léelas en voz alta haciendo una pequeña pausa entre cada una de ellas. Puedes comenzar." Una vez terminada esta parte de la prueba, se le otorgaban al niño cinco minutos de descanso.
3. **Lectura de frases y oraciones.** El instructor le daba al niño la hoja de evaluación y le decía: "Aquí hay una serie de frases y oraciones que quiero que leas. Por favor léelas en voz alta y clara, tratando de hacerlo lo mejor que puedas. Comienza por favor. " Una vez terminada esta parte de la evaluación, se le daban al niño cinco minutos de descanso.
4. **Lectura de prosas y versos.** El instructor le daba al niño las hojas de evaluación diciéndole "Estas hojas tienen impresas unas lecturas y unos versos. Vas a leerlos con voz clara y fuerte, tratando de hacerlo como tú estás acostumbrado. Entre cada lectura, para que

**no te canses, te voy a dar un descanso de cinco minutos. Yo te voy pasando las hojas para que las leas. Puedes comenzar."**

**Al terminar con cada niño, se le agradeció su participación en la prueba y se le despidió.**

### **Consideraciones sobre el análisis de datos.**

**Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento, sirvieron para analizarlo y determinar el grado de dificultad del mismo, a partir de lo cual se consideraría una modificación en su estructura es decir, la eliminación de algunas áreas de evaluación o la consideración de unas nuevas. Lo anterior obedece a que se trata de igualar el instrumento con el nivel manejado en primaria, en este caso al cuarto año de primaria.**

**La base para decidir si los ítems serían modificados o no, fue del 15% de errores en un ítem determinado, del total de niños, esto es, que si en total fueron 40 niños, se tomó en cuenta un ítem si 6 ó más niños, cometían algún error en ese mismo ítem.**

**La decisión de tomar el 15% de error como mínimo, se debió a que se consideró que el 5% como mínimo de error sería una medida demasiado estricta, igualmente, al considerar el 10% de error como mínimo se quiso tener la seguridad de que los errores cometidos en alguna palabra, no se debían a cuestiones del azar, sino a que en realidad la palabra en cuestión fuese en verdad difícil para los niños, es por eso que se llegó a la conclusión que el 15% de error, como mínimo sería lo mejor para decidir la dificultad de lo leído.**

Los errores de lectura han sido analizados con la grabación previamente hecha, y se han tomado en cuenta todos los errores que los niños cometieron al leer, sin considerar el tipo de error de que se trate. Se elaboraron primeramente unas tablas con las palabras que se leían incorrectamente y el número de equivocaciones hechas en la misma palabra, tomando en cuenta todas las secciones comprendidas en la prueba (sílabas, palabras, frases, oraciones y párrafos). Después eligieron las palabras que tuvieran el 15% ó más de error y con esta información se elaboraron otras tablas, analizando también el tipo de error cometido en este tipo de palabras. A partir de este análisis, se han desprendido los datos para poder decidir y proponer alternativas viables para el instrumento.

# **RESULTADOS**

SILABA	FRECUENCIA
bre	1
gis	1
pla	2
hie	3
Lla	7
pus	2
Ju	1
Ku	1
as	3
Rai	1
ñal	4
Chio	3
Llus	1
Tai	4
Fai	2
yol	1
io	1

**Tabla 1.1 Frecuencia de sílabas leídas incorrectamente**

<b>PALABRA</b>	<b>FRECUENCIA</b>
<b>parque</b>	<b>3</b>
<b>tirar</b>	<b>3</b>
<b>alba</b>	<b>2</b>
<b>nueve</b>	<b>2</b>
<b>bailar</b>	<b>1</b>
<b>blanca</b>	<b>1</b>
<b>lupa</b>	<b>1</b>
<b>nube</b>	<b>2</b>
<b>meta</b>	<b>1</b>
<b>fuerte</b>	<b>1</b>
<b>chiclosos</b>	<b>4</b>
<b>Milagros</b>	<b>2</b>
<b>María</b>	<b>1</b>
<b>Nailea</b>	<b>2</b>
<b>sandía</b>	<b>2</b>
<b>Juvencio</b>	<b>1</b>
<b>pequeñuelo</b>	<b>1</b>
<b>Wenceslao</b>	<b>22</b>

**Tabla 1.2 Frecuencia de palabras leídas incorrectamente.**

<b>PALABRA</b>	<b>FRECUENCIA</b>
Quique	3
un	2
muy	4
ladra	1
Saúl	2
se	1
Zenaida	2
florido	2
Damián	3
campanas	1
en	1
está	1
Vázquez	1
Federico	1

**Tabla 1.3 Frecuencia de palabras leídas incorrectamente en el universo de frases y oraciones**

PROSA	PALABRA	FRECUENCIA
I	oportunidad	3
	"en" su casa	2
	dicen	4
	dirigiéndose	1
	supieras	2
	contar	1
	amiguitas	2
	de	2
	que	3
	escúchame	1
	espera	1
	hija	1
	te	1
	tu	1
	necesidad	1
	las	1
	Luisa	1
	benevolencia	1
	sé	1
	"no", no lo creo	1
	tercera	1
	"te" han	1
	"no" es necesario	1
	ni	1
	tal	1
	cierta	1

<b>II</b>	anciana	3
	rápidamente	1
	demasiado	7
	no "la " pudo	3
	vió	1
	vió "a"	2
	vieja	1
	"y" agarró	2
	salió	1
	se "le" salió	4
	no "me"	2
	"y" aun	2
	para	2
	malagradecida	2
	"que" el buen	4
trabajo	1	
golpees	3	
<b>III</b>	dió	2
	subió	2
	había	1
	gustó	2
	toritos	2
	negro "y" rojo	3
	"y" blanco	1
	alegre	4
	pesos	1
	oír	1
	divertí	1
música	1	

Tabla 1.4 Frecuencia de palabras leídas incorrectamente en el universo de prosas.

VERSO	PALABRA	FRECUENCIA
IV	danzaremos	2
	al	4
	clamor	2
	humana	1
	progreso	1
	del	2
	colombianos "o"	5
	peruanos	3
	cogidos	3
	nadie	10
	Latina	2
	de "la" América	6
	uniremos	1
	venezolanos	5
	danzar	5
	Chilenos	2
	México	1
	fervor	10
	jugaremos	3
	responda	2
eterna	1	
que "es" la	5	
y "es" la paz	7	
V	a "las" orillas	5
	diciendo	4
	estaba	1
	"le" dio	2
	"de" agua	2

	andar	4
	canso	2
	si "se" me	4
	si "se" me	2
	vuelo	1
	astuta	10
	le	2
	silbido	5
	guapo	1
	plantas	3
	gamo	2
	sacre	3
	como	2
	barbo	2
VI	mil	1
	verso	2
	sabores	1
	y	6
	trinadores	2
	fábula	4
	cantores	18
	moraleja	5
	recoge	2
VII	fresca	4
	cada	1
	rebanada	2
	retratada	3
	la	2
	grande	1
	esta	3

Tabla 1.5 Frecuencia de error de las palabras leídas incorrectamente en el universo de versos.

<b>SILABA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>TIPO DE ERROR</b>
<b>Lla</b>	<b>7</b>	<b>Omisión, confusión por el tamaño de las letras</b>

**Tabla 2.1 Sílabas leídas con un 15% o más de error.**

<b>PALABRA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>TIPO DE ERROR</b>
<b>Wenceslao</b>	<b>22</b>	<b>Omisión, inversión, confusión por el número de elementos que forman la letra.</b>

**Tabla 2.2 Palabras leídas con un 15% o más de error**

PALABRA	FRECUENCIA	TIPO DE ERROR
"en" su casa	7	Confusión de letras diferentes
benevolencia	9	Confusión de letras diferentes o confusión por el número de elementos que forman las letras.
"No", no lo creo	7	Omisión
"No" es necesario	6	Omisión
demasiado	7	Confusión por el número de elementos que forman las letras.

Tabla 2.3 Palabras leídas con un 15% o más de error en el universo de prosas.

<b>PALABRA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>TIPO DE ERROR</b>
nadie	10	Inserción
de "la" América	6	Omisión
fervor	10	Confusión por el número de elementos que forman las letras o confusión por letras diferentes.
y "es" la paz	7	Omisión
astuta	10	Inserción u omisión
y	6	Omisión
cantores	18	Inserción.

**Tabla 2.4 Palabras leídas con un 15% o más de error en el universo de versos.**

**ANALISIS**  
**DE**  
**RESULTADOS**

## ANALISIS DE RESULTADOS.

El nivel académico alcanzado en el cuarto grado de educación primaria, permite a los niños que lo cursan tener un nivel de lectura tal, que pueden leer de una manera correcta, los textos que aparecen en los libros oficiales. Cabe hacer la aclaración en este punto, que los textos usados en el instrumento que se utilizó en este trabajo, son parecidos a los que aparecen en los libros oficiales de educación primaria, aún más si los niños que leen estos textos tienen un promedio de 8 ó más en la materia de "Español". La afirmación anterior se demuestra claramente en los resultados de la investigación hecha en este trabajo. Las tablas de resultados indican irrefutablemente que la frecuencia de error en todas las partes de la prueba -esto es sílabas, palabras, frases, prosas y versos- es muy baja.

Procedamos ahora a hacer un análisis más detallado de los resultados arrojados por la aplicación del instrumento. En primer lugar, es necesario mencionar que los resultados obtenidos se plasmaron en dos clases de tablas. Las tablas 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, y 1.5, indican la frecuencia de error de los 40 niños que leyeron el instrumento en sus partes de sílabas, palabras, frases y oraciones, prosas y versos respectivamente. La primera columna de las tablas indica la sílaba o palabra en la cual se equivocaron y la segunda columna indica la frecuencia de error. En las tablas 1.4 y 1.5, existe una columna adicional en la cual aparecen números romanos. Estos números indican, a cual prosa o verso se está haciendo referencia en esa parte de la tabla y es como sigue: I se refiere a la prosa titulada "Es preferible callar" II, la prosa "Una anciana y su gata", III, "Los caballitos" IV, se refiere al verso titulado "La ronda americana" V, "El pato y la serpiente" VI "Versos" VII, "La sandía".

**El segundo bloque de tablas abarca las numeradas como 2.1, 2.2, 2.3, y 2.4. Estas tablas indican las sílabas y palabras que fueron leídas con un 15% o más de error. La información que aparece en este segundo bloque de tablas es solamente la que se tomará en cuenta para el presente análisis. En estas tablas se cuenta con tres columnas, la primera columna contiene las sílabas o palabras leídas incorrectamente con un 15% ó más de error. Esto es, si hubo 40 niños que leyeron el instrumento, el 15% de error serían 6 niños como mínimo leyendo incorrectamente la palabra o sílaba, para que estas últimas puedan entrar en el segundo bloque de tablas. La siguiente columna en las tablas, indica la frecuencia con la que esta palabra fue leída incorrectamente. Finalmente, la tercera columna indica el tipo de error que se cometió al leer la palabra de que se trate. El contar con el tipo de error en cada palabra, nos ayudará a analizar de una mejor manera los resultados. La tabla 2.1, nos muestra los resultados en el universo de sílabas; la tabla 2.2, los resultados en el universo de palabras; la 2.3 los resultados en el universo de prosas y la 2.4 en el universo de versos. Cabe resaltar en este punto, que no hubo necesidad de hacer una tabla correspondiente al universo de frases y oraciones, ya que en este "universo" no hubo ninguna palabra que se leyera incorrectamente con un porcentaje de 15% más. Esto enfatiza la baja frecuencia de error que en general lo niños están cometiendo.**

Como ya se mencionó anteriormente, sólo se tomarán en cuenta para el presente análisis las palabras que fueron leídas con un 15% o más de error. Primeramente veamos la tabla 2.1, la cual nos muestra que la única sílaba que fue leída incorrectamente con un porcentaje del 17.5% fue la sílaba "Lla". Asimismo, los tipos de error que se cometieron al leer esta sílaba, fueron omisión o confusión por el tamaño de las letras, esto es, los niños leían ya sea "La" o "Lia".

En cuanto a la tabla 2.2, que se refiere a las palabras que fueron leídas con el 15% o más de error, encontramos que la palabra "Wenceslao" fue la única que alcanzó y rebasó este porcentaje. Los tipos de errores cometidos aquí fueron omisión, inversión y confusión por el número de elementos que forman letras. Esto es, los niños leían "Wencelao", "Wencelo", "Wencesloa" o "Venceslao". Se piensa que esta palabra es particularmente difícil para los niños, ya que ésta no es muy común, siendo nombre propio, además de tener la letra "W", la cual no se usa muy generalizado en las palabras que se usan en nuestro idioma. El sugerir un cambio en esa palabra en específico, representaría un problema debido a que en el idioma español no existen o son muy pocas las palabras que comienzan con "W", siendo así, se sugeriría un nombre propio también, pero un poco más sencillo, como por ejemplo "Walter".

La tabla 2.3 representa las palabras leídas con un 15% o más de error en el universo de prosas. En primer lugar, tenemos la preposición "en" del texto, "Es preferible callar". Esta palabra se encuentra en una frase que dice así: . . . entró corriendo en su casa . . . ". El tipo de error cometido es confusión de letras diferentes; en este caso, los niños leían: "Entró corriendo a su casa" Este error se piensa se debe a que generalmente se usa la expresión "Entré a mi casa, entré a su casa" etc. Es decir, se usa la preposición "a" en lugar de la preposición "en". Al estar leyendo el texto, los niños en realidad no ponen atención específica a las preposiciones, las cuales constituyen parte de un contexto y leen incorrectamente, sin fijarse que en realidad dice "en". Se sugiere que en efecto se cambie la preposición "en" a "a" ya que gramaticalmente no existe diferencia alguna.

En segundo lugar en esta tabla, se cuenta con la palabra "benevolencia", proveniente del mismo texto que la palabra anterior. Los tipos de errores cometidos en este caso fueron confusión por letras diferentes y confusión por el número de elementos que forman las letras, ya que los niños leían "benerolencia" o "benevalencia". Confundían la letra "v" con la letra "r". Esta palabra puede sustituirse con la palabra "bondad", la cual es sinónimo de "benevolencia".

Siguiendo el orden de la tabla 2.3, nos encontramos con la palabra "no", proveniente del mismo texto en prosa que las palabras anteriores; la siguiente palabra en la tabla también es "no", y el tipo de error en estas dos palabras es el mismo: omisión. En el texto estas dos palabras aparecen como sigue: "Mamá no, lo creo" y "No, mamá, no es necesario . . .". El error en estos dos "no" es similar, ya que es un error en el cual el contexto juega un papel muy importante en estas omisiones, si no se pone la suficiente atención al leer el texto se cometerá el error de omitir esas palabras. En el instrumento final, se sugeriría quitar el primer "no" de "No, no lo creo", para pulir resultados.

Finalmente, en esta tabla, se tiene la palabra "demasiado"; el tipo de error fue confusión por el número de elementos que forman las letras. Esta palabra proviene del texto "Una anciana y su gata". Los niños que cometieron este error leían: "demasiada vieja", en lugar de "demasiado vieja". Es probable que este error se deba a que los niños, en el contexto, hacen la conexión, adverbio femenino - sustantivo femenino y por esta razón hacen el cambio a-o. La sugerencia en este caso sería sustituir "demasiado" por "bastante" o "muy".

Pasemos ahora a hacer un análisis de la tabla 2.4, la cual nos muestra las palabras leídas incorrectamente con un 15% ó más de error en el universo de versos. En primer lugar, tenemos la

palabra "nadie" proveniente de "La ronda americana". El tipo de error en esta palabra fue inserción; los niños leían "nadien". Este tipo de error se piensa es más que nada cultural y el sugerir un cambio en este caso resultaría vano, ya que en este tipo de versos, el sustituir una palabra central como "nadie", resultaría en el cambio de ritmo y rima en el verso. Enseguida, proveniente del mismo verso, tenemos en la tabla la palabra "fervor"; los errores aquí fueron confusión por el número de elementos que forman las letras o confusión por letras diferentes. En este caso, el error es parecido al de la palabra "benevolencia", ya que los niños leían "ferror", en lugar de "fervor", confundiendo la "v" con la "r". Si fuese necesario, se podría cambiar "fervor", por "entusiasmo".

Como número 4 en esta tabla tenemos al verbo "es", en la frase "... y es la paz", de "La ronda americana". Este error fue de omisión y fue de nuevo contextual. Se sugeriría que de hecho se eliminara, aunque por ello se afectara al verso en su estructura como tal. Enseguida en la tabla tenemos a la palabra "astuta" proveniente del texto "El pato y la serpiente". Los niños que leyeron incorrectamente decían "asusta", es decir, cometían a la vez omisión e inserción. Quizá el error se deba en parte al contexto y en parte al hecho que muchas veces se asocia a las serpientes con asustar. En el instrumento se podría cambiar la palabra "astuta" por "lista".

En la tabla como palabra siguiente, tenemos a la conjunción "y" del texto "Versos", proveniente de la frase "... y a los pájaros trinadores". Los niños cometían el error de omisión al leer la frase. Finalmente tenemos a la palabra "cantores", la cual fue leída incorrectamente, con un error de inserción leyéndose "cantadores".

En el texto, se podría escribir la palabra como los niños la leían, ya que ambas palabras son sinónimos.

Como se puede observar a lo largo del presente análisis, existen muy pocos errores cometidos en la aplicación del instrumento, además en general el porcentaje de error fue muy bajo, fluctuando entre el 15% que fue el mínimo con 6 errores y el 30% , solamente la palabra "Wenceslao" rebasó el 50%. Se observa también a simple vista de las tablas, la baja frecuencia de error. También, entre los errores cometidos, se cuenta con muchos conectivos, tales como: "y" , "no" , "en" etc. La significación de este punto en particular se discutirá en las conclusiones de este trabajo.

# CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

**Para concluir con el trabajo de investigación del cual se derivó esta tesis, quisiéramos en primer lugar, recordar el objetivo principal que fue el de estimar si el nivel de dificultad de el instrumento de evaluación conductual para niños que cometen errores de tipo disléxico es adecuado. Como se recordará, se trabajó en el área de lectura, con niños de cuarto grado de primaria.**

**Retomando el análisis de resultados de la presente tesis, se concluye que la frecuencia de error que se tuvo en la presente investigación es muy baja. Además, se pudo observar que en muchas ocasiones el error que rebasó el 15% de límite era una palabra "conectiva", tal como "y", "no", "en", etc. En un principio se pensó no tomar en cuenta el error si es que se trataba de un conectivo, pero finalmente se optó por considerarlo, ya que en realidad el conectivo forma una parte inseparable de un texto. Tanto al hablar como escribir, los conectivos son elementos esenciales y sin ellos, nuestra comunicación tanto escrita como hablada sería incoherente.**

**Asimismo, muchos de los errores de tipo disléxico, consisten en omisiones o inserciones de una letra o palabra solamente, por tanto los conectivos de ninguna manera deben quedar a un lado.**

**También en el análisis de resultados, se hacen algunas sugerencias para cambiar ligeramente el texto, en donde se haya rebasado el 15% de error, esto para mejorar el instrumento. En este punto se quisiera hacer énfasis en que los cambios que se sugieren para el texto son mínimos, ya que como se demuestra en las tablas, hubo muy pocos errores que analizar.**

**Al final del apartado de perspectivas futuras de investigación se exponen los cambios sugeridos para el instrumento en una tabla. Dichos cambios se han derivado, como se menciona anteriormente, de los resultados arrojados por la aplicación de la prueba y por el análisis de resultados de la misma.**

**Con la afirmación anterior y con el panorama general que nos ofrecen los resultados, se concluye que el instrumento que se ha usado tiene un nivel de adecuado de dificultad para niños de cuarto grado en el área de lectura.**

**Cabe mencionar también que se pensó en la eliminación tanto de la prosa como del verso más largos del instrumento para de esta manera agilizar la aplicación de la prueba y evitar de alguna forma el cansancio del niño o niña que se le esté aplicando la prueba. Consideramos que esta posibilidad es adecuada ya que no debemos olvidar que la aplicación total de la prueba consta además de las partes de copia y dictado; sin embargo, creemos que este recurso puede ser usado más bien a criterio de la persona que está aplicando el instrumento según cada caso. Es decir, que la eliminación de tanto la prosa como del verso más largo, sea opcional, sin que esto afecte de ninguna manera los resultados.**

**Se puede considerar que el instrumento podría tener buen grado de aceptación y validez como medio para detectar problemas de dislexia en niños, ya que además hemos de recordar que entre las características positivas que éste posee es que es un instrumento sencillo en su proceso de aplicación a los educandos, la cual puede ser llevada a cabo por el mismo profesorado, siempre y cuando éstos tuvieran un breve entrenamiento para hacerlo y contaran con los conocimientos básicos relacionados a la dislexia y del instrumento en general. Condiciones que a su vez lo convierten en un instrumento**

**conductual económico para evaluar los problemas de la dislexia y a diferencia de otros, no sólo nos indica la existencia de errores, problemas y dificultades; también nos permitirá reconocer la falla con exactitud y por lo tanto, la forma de corregirla.**

**De esta forma, el presente instrumento de evaluación resulta ventajoso, al facilitarnos reconocer con precisión cuáles son los errores de tipo disléxico que el menor comete, dándose así la pauta para que las opciones de intervención y de tratamiento estén claramente dirigidas a la superación de sus desventajas. Sin embargo, no por ello debe considerarse como una evaluación única, pues en caso de reconocerse problemas significativos es importante realizar una evaluación completa y acudir al recurso multidisciplinario que involucre la etiología, la descripción perceptivo-motriz, el pronóstico y la planeación del tratamiento a seguir, pues sólo de esta forma podrá obtenerse una visión más exacta de los obstáculos que presenta el menor.**

**En lo tocante a tratamientos, en el capítulo II se han abordado varios tratamientos que han sido usados en caso de dislexia, de entre los cuales destaca el de Nieto (1988), quien incluye un diagnóstico y una evaluación muy completa para llegar a un tratamiento nivelando tanto las deficiencias gnósicas como las visuales y auditivas. De la misma manera, se habló de la terapia neuropsicológica, la cual trata de localizar los componentes intactos del sistema funcional capaces de reorganización y entrenarlos para coordinar los procesos de aprendizaje necesarios para la adquisición de la destreza en la lectura.**

**Asimismo, la terapia conductual evalúa los déficits en la conducta de lectoescritura para asignarle al niño un tratamiento adecuado a su conducta, con una detección temprana de las variables tanto orgánicas como ambientales que provocan o mantienen dichos comportamientos (Fernández, 1986). Este**

**método lo consideramos especialmente beneficioso, ya que elabora un tratamiento distinto acorde con las características de cada caso en particular.**

**Es indudable que entre los diferentes tratamientos que se abordaron en el capítulo II, existen diferencias procedentes de las cuestiones conceptuales subyacentes a cada uno de los enfoques, sin embargo, todos los enfoques hacen una evaluación exhaustiva antes de poder dar un diagnóstico y aún más, un tratamiento, por lo que se considera que en términos generales el apoyo y alternativas que pueden encontrarse en las diferentes formas de trabajo terapéutico, brindan adecuadas aportaciones para la superación de dificultades, pues independientemente del profesional responsable del tratamiento o de la perspectiva teórica que éste sostenga, es de reconocerse que todos se han dirigido a identificar y comprender al niño incapaz de aprender a leer, pese a una inteligencia adecuada o a una instrucción convencional o terapéutica. Sin embargo, no olvidemos que bajo ninguna perspectiva debe permitirse que al diagnosticar la denominación con la cual se identifica la problemática, llegue a etiquetar, marcar o señalar al niño, pues cuando esto ha llegado a suceder, las dificultades que se presentan ya no son sólo en la adquisición de habilidades de lectoescritura, sino también en la autoestima del menor, pues los rótulos prejuician las respuestas dadas a un niño por las personas que le rodean, centrándose en los aspectos negativos que principalmente implican que el problema se encuentra dentro del niño, sometiéndolo a tomar responsabilidad sobre sus deficiencias, por lo que de esta forma parecería que el menor es el causante de sus problemas y así el único obligado a superarlo.**

**De hecho, como la misma diversidad de tratamientos, en el capítulo I identificamos que respecto a definiciones existe también una gran diversidad de éstas, reconociendo a la dislexia como un concepto amplio, resultado de la injerencia de las**

diversas corrientes interesadas en el problema, pues de cada perspectiva se ha desprendido una idea distinta. Sin embargo, tratando de unificarlos hemos considerado las definiciones aportadas por McDonald Critchley (1963) y Bernal de Quiroz como las más adecuadas, conceptualizando a la dislexia como "un trastorno o perturbación de tipo perceptivo y cognoscitivo que específicamente dificulta la adquisición del lenguaje lecto-escrito a pesar de la instrucción convencional escolar, inteligencia adecuada y oportunidad social."

Aunque históricamente se le había denominado "ceguera verbal", explicada de varias formas, entre ellas: déficit en orientación, memoria y discriminación visual, preferencias manuales, lateralidad y dominancia cerebral, problemas en regiones corticales, cuestiones hereditarias e incluso idioma. Así, sin llegar aún a una conclusión certera de cuál es el origen de la dislexia es que se le considera como un trastorno multicausal, con bases neurológicas y perceptuales.

Cuando la desnutrición, defectos visuales y auditivos, problemas físicos graves o problemas psicológicos primarios, ambientes deficientes culturalmente o deficiencias en la enseñanza, se han eliminado como una posible causa del problema de lectoescritura y se ha identificado que ninguna de estas dificultades conforman el ambiente del niño, entonces se considera que los problemas son de tipo disléxico, los cuales pueden ser muy variados e ir desde niveles muy sutiles que pueden pasar inadvertidos, hasta dificultades significativas que podrían llegar a confundirse como deficiencias cerebrales mínimas.

De tal forma y así como se mencionó en nuestra introducción, el problema de la dislexia resulta importante debido a la gran cantidad de niños que afecta y de trastornos que contrae el no atenderlo adecuada y profesionalmente, repercutiéndole no

**sólo en dificultades para la adquisición de conocimientos, sino también en su esfera personal, social y familiar, ya que llega a ser reprobado, delegado, rechazado y etiquetado o hasta culpado por sus deficiencias.**

**Además de que no pueden olvidarse las dificultades mismas que sí contrae para el niño adquirir las bases para desarrollar su lenguaje escrito a través de la simbología que éste implica; bases que al no quedar consolidadas firmemente conformarán huecos o vacíos o deficiencias permanentes a lo largo de su vida, disminuyendo y mermando su potencial de desarrollo global en las áreas que se involucre en caso de concluir su formación, pues en no pocos casos toda esta problemática orilla a muchos niños y padres de familia a contemplar la deserción escolar como una llamativa opción que puede liberarles de las dificultades que padecen día con día.**

**Esperamos que la investigación progrese y que el instrumento le sea de utilidad tanto a padres como a maestros, pero sobretudo a los niños que cometen errores de tipo disléxico, ya que son en realidad quienes sufren las consecuencias de estos errores. Esperando también que el instrumento se use con el profesionalismo y ética que un niño requiere y merece.**

**PERSPECTIVAS  
FUTURAS  
DE  
INVESTIGACION**

## PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACION

Este estudio ha sido solamente un pequeño eslabón en una cadena de investigación en la cual, el primer paso fue la elaboración del instrumento de evaluación para detectar errores de tipo disléxico en la lectoescritura. El presente trabajo se centró en el objetivo de saber si el instrumento tenía el nivel adecuado de dificultad para niños de cuarto grado de primaria en el área de lectura. Se han realizado trabajos paralelos en áreas de escritura y dictado para niños también de cuarto grado y para niños de primero a tercer grado en todas las áreas.

Una vez que se concluyan las investigaciones para detectar el nivel adecuado de dificultad, se deben hacer entrevistas con los profesores de primero a cuarto grado, recabando la opinión que tienen acerca del instrumento, para así poder comparar opiniones con resultados. De esta manera el siguiente paso consistiría en aplicar este instrumento tanto a niños con buen aprovechamiento en lectoescritura como a niños con bajo rendimiento en esta materia, esto será con el propósito de ver si el instrumento discrimina entre ambos grupos, analizando los resultados de los dos grupos tratando de detectar los errores de tipo disléxico y errores de otro tipo.

Después de la validación del instrumento, se procedería a la aplicación del instrumento a la población meta, es decir, a niños de primero a cuarto grado de primaria que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura. Las condiciones ideales para esta fase, serían, especificar a los sujetos, siendo

estos mínimamente cien y especificando también la situación experimental, tanto de la evaluación como del tratamiento, haciendo una historia clínica de cada uno de los sujetos, al finalizar la prueba, se analizarán lo más detalladamente posible los resultados de cada una de las pruebas para delimitar los problemas de cada niño.

La siguiente fase, se basaría en los datos de la aplicación anterior y esta sería la elaboración y aplicación del plan de intervención, estableciéndose para cada niño un objetivo a alcanzar definiéndose la variable dependiente o conducta del niño a ser modificada poniendo en orden de importancia las conductas a modificar.

Como siguiente paso, se definirá la variable independiente que va a ser modificada, en este caso, el procedimiento de intervención a ser aplicado especificando las actividades a realizarse, las técnicas que se usarán y la aplicación de contingencias o sistema motivacional.

El diseño será uno en el cual cada sujeto es su propio control; siendo evaluado, se le aplicará la variable independiente y será comparado consigo mismo en los resultados de la evaluación final, analizando los datos para observar la significancia estadística por medio de una prueba de Student para muestras relacionadas. Todo lo anterior se evaluará de una manera continua para estimar el progreso del niño.

Finalmente se hará una evaluación final y una planeación del mantenimiento de la conducta. Se aplicará de nuevo la evaluación inicial con el fin de comprobar si se han alcanzado las metas terapéuticas demostrando así que la prueba tiene validez de tratamiento.

## ALTERNATIVAS PROPUESTAS PARA LA MODIFICACION DEL INSTRUMENTO.

<b>Lectura de sílabas</b>	<b>Eliminar sílaba "Lla".</b>
<b>Lectura de palabras</b>	<b>Cambiar palabra "Wenceslao por "Walter".</b>
<b>Lectura de frases y oraciones</b>	<b>Sin cambio</b>
<b>Lectura de prosa</b> <b>Texto "Es preferible callar"</b>	<b>Cambio preposición "en" su casa, por "a" su casa Cambio "benevolencia" por "bondad" Eliminación de "No", no lo creo.</b>
<b>Texto "Una anciana y su gata"</b>	<b>Cambio "demasiado" por "muy".</b>
<b>Lectura de versos</b> <b>Verso "La Ronda Americana"</b>	<b>Cambio "fervor" por "amor" Eliminación última frase verbo "es"</b>
<b>Verso "El Pato y la Serpiente"</b>	<b>Cambio adjetivo "astuta" por "lista"</b>
<b>Verso "Versos"</b>	<b>Cambio "cantores" por "cantadores".</b>

## BIBLIOGRAFIA

1. **Ajuriaguerra, J. y cols. (1970). La dislexia en cuestión. Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita. Morata, Madrid.**
2. **Aragón Borja, L. E. (1990). Elaboración de un instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y de tratamiento para niños disléxicos. Tesis para obtener el grado de maestro en modificación de conducta. UNAM, ENEP Iztacala. México.**
3. **Benton, A.L. (1981). Dyslexia: Evolution of a concept. Bulletin of the Orton Society. 30, 10-26**
4. **Bernal de Quiroz, L. (1982). La dislexia en la niñez. Paidós, Buenos Aires.**
5. **Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading patterns. Developmental Medicine and child Neurology, 15, 663-687.**
6. **Corredera, S.T. (1973). Defectos en la dicción infantil. Procedimientos para su corrección. Kapelusz. Buenos Aires.**
7. **Dueñas, M. (1988). Tengo un hijo disléxico ¿Qué puedo hacer?. Ed. Planeta México.**

8. Farah, M.J. (1990). Visual Agnosia MIT Press. A Bradford Book. Cambridge, Massachusetts.
9. Fernández Baroja, F. y otros (1976). La dislexia, origen, diagnóstico y recuperación. Ed. CEPE. Madrid
10. Fernández, B.R., (1981). Comparaciones entre la evaluación tradicional y la evaluación conductual. En: Fernández, R. y Carrobes, J:A: (Eds), Evaluación conductual, metodología y aplicaciones. Ed. Pirámide Madrid.
11. Gaddes, W.H., (1980). Learning disabilities and brain function. A neuropsychological approach. Springer Verlay . New York Inc.
12. Harris, T.L. y Hodges, R.E., (Eds.) (1981) A dictionary of reading and related terms. Int. Reading Association. Newark.
13. Haynes, S.N., (1981) Principles of Behavioural Assessment. Gardner Press Inc., New York.
14. Hepworth, T.S. (1971). Dyslexia, The problem of reading retardation. Angus and Robertson. Sydney.
15. Hynd, G.W. y Cohen, M. (1987). Dislexia, Teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neurológica. Ed. Médica Panamericana, Buenos Aires.
16. Jordán, D.R. (1982). La dislexia en el aula. Paidós. Buenos Aires.
17. Luria, A.R., (1970), Traumatic Aphasia. The Hague Mouton. New York.

18. **Mc Donald Critchley. (1981). Psicología del niño escolar. Colección pedagógica. Grijalbo. México.**
19. **Malatesha, R.N. y Aaron, P.G. (1982). Reading disorders, varieties and treatments. (Eds.) Academic Press. New York.**
20. **Makita, K., (1968). The rarity of reading disability in Japanese Children. American Journal of Orthopsychiatry. 38, 599-614.**
21. **Nieto, M., (1975). El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. La Prensa Médica Mexicana. México.**
22. **Nieto, M. (1988). El niño disléxico. Ed. Prensa Médica Mexicana. México.**
23. **Orton, S.T., (1928). Specific reading disability: strephosymbolia. Journal of the American Medical Association. 90, 1095-1099.**
24. **Pascual García, P. (1985). La dislalia. Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid.**
25. **Pelardo, M., Gómez, A. (1987). Reeducción de dislexia. Ed. CEPE. Madrid.**
26. **Peña Torres, F. (1978). Reeducción de dislexias. Ed. CEPE. Madrid.**
27. **Pirozzolo, F.J. (1979) The neuropsychology of developmental reading disorders Academic Press. New York.**

28. **Rondal, Jean A. y Serón , Xavier (1991) Trastornos del lenguaje 3. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia (Eds). Ed. Paidós, Buenos Aires.**
29. **Ross, A.O., (1976) Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders. McGraw Hill. New York**
30. **Vellutino, F.F.; Steger, J.A. y Kandel, G. (1972). Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis Cortex. New York.**
31. **Wilson, R.M., (1981), Diagnostic and remedial reading for classroom and clinic. Charles E. Merrill. Columbus.**

# ANEXO

**INSTRUMENTO ORIGINAL****LECTURA DE SILABAS****bre****cha****gis****Le****Pe****Ye****Gai****ñu****pla****cru****dio****hie****Lla****que****Oz**

Ho  
pus  
fus  
jo  
Mau  
res  
Bai  
Ju  
Quis  
ku  
Nai  
as  
col  
Ke  
Rai  
ñal  
tru

**Chio**

**los**

**Sol**

**Ve**

**Dre**

**llus**

**Tai**

**Fai**

**am**

**vol**

**En**

**yol**

**ze**

**LECTURA DE PALABRAS****parque****precio****bala****daba****Zoila****tirar****bosque****donde****alba****feo****Juan****nueve****bailar****blanca****aire****Laura**

**hoyo**

**plano**

**hilo**

**lupa**

**Yola**

**nube**

**meta**

**fuerte**

**López**

**haba**

**chiclosos**

**pañuelo**

**bandera**

**Milagros**

**muñeca**

**María**

**Nailea**

**sandía**

**iglesia**

**Juvenio**

**pequeñuelo**

**regadera**

**Wenceslao**

**Zopilote**

**LECTURA DE FRASES Y ORACIONES**

**Yo tengo un perro que ladra fuerte y se llama Quique.**

**El zapato de Hugo Bueno tiene un hoyo en la suela.**

**Pedro es un niño trabajador pero Roque es muy flojo.**

**Saúl del Llano guarda los vinos en la bodega.**

**Carmen se machucó la uña del dedo gordo.**

**Zenaida corre rápido pero Ofelia corre mejor.**

**Los hombres y los animales se enferman.**

**El jardín de María Vázquez está florido.**

**José y Damián tocan las campanas.**

**La niña bonita se llama Norma.**

**Federico y Gerardo comen gelatinas.**

**Xochimilco es un lugar bonito.**

**La silla roja.**

## LECTURA DE PROSAS Y VERSOS

### PROSAS

#### ES PREFERIBLE CALLAR

En cierta ocasión, una niña que estaba jugando con sus amiguitas entró corriendo en su casa y dirigiéndose a su madre le dijo:

- ; Ay mamá, si supieras lo que dicen de Teresa ! Me acaban de contar que ...

- Espera, hija; espera - dijo la madre - Antes de decírmelo, escúchame bien. ¿ Has hecho pasar lo que te han contado de tu amiguita por las tres pruebas ?

- ¿ Cuáles son esas tres pruebas, mamá ?

- Verás, la primera se llama verdad, ¿ sabes si es cierto lo que vas a decir?

- No sé, realmente . . . pero Luisa me contó que María le dijo a Juan que Teresa . . .

- ; Basta, basta ! Eso dá demasiadas vueltas. Ahora, la segunda prueba se llama benevolencia. ¿ Es bueno lo que vas a decir ?

- Mamá . . . No, no lo creo.

- En cuanto a la tercera prueba, se llama necesidad. ¿ Es necesario que cuentes lo que te han dicho de tu amiga?

- No, mamá, no es necesario que lo repita.

- ¿ De modo que lo que ibas a decirme no es necesario, ni bueno, ni tal vez sea cierto ? En tal caso, ¿ no te parece mejor que lo calles ?

## UNA ANCIANA Y SU GATA

Una anciana tenía una gata. La gata era muy vieja, no podía correr muy rápidamente, y no podía morder, porque era demasiado vieja. Un día la vieja gata vio un ratón. Brincó y agarró al ratón, pero no lo pudo morder, entonces el ratón se le salió de la boca y se escapó.

La anciana estaba muy enojada porque la gata no había matado al ratón. Ella quería golpear a la gata. Pero la gata dijo: "No golpees a tu vieja sirvienta. He trabajado para tí muchos años y aún continúo trabajando para tí ; Pero soy tan vieja ! No seas malagradecida con una anciana, sólo recuerda el buen trabajo que la vieja hizo cuando era joven ."

## LOS CABALLITOS

**¡ Qué lindo paseo me dio mi papá ! Fuimos a la feria del pueblo y me subió al carrusel. Había jirafas, toritos y coches, también caballitos de madera pintados de negro, rojo, blanco y café. Me gustó mucho subir a los caballitos y oír la alegre música. Con unos cuantos pesos me divertí como nunca.**

**VERSOS**  
**LA RONDA AMERICANA**

**Jugaremos a la ronda,  
danzaremos al compás  
de la música más honda  
que responda.**

**al clamor de vida humana,  
del progreso y de la paz  
en la tierra americana.**

**Los niños somos hermanos,  
Colombianos o Peruanos,  
cogidos bien de las manos  
hagamos la ronda inmensa  
como nadie se imagina . . .**

**uniremos a los pueblos  
de la América Latina.**

**Vengan a darse las manos  
Argentinos, Mexicanos,  
Chilenos, Venezolanos,  
vengan juntos a danzar  
muy contentos . . . ¡Qué mejor !**

**México a los niños llama,  
por igual a todos ama  
y les dice con fervor:**

**¡ Jugaremos a la ronda  
tan eterna que responda  
al progreso nada más  
que es la vida y es la paz !**

## EL PATO Y LA SERPIENTE

**A orillas de un estanque  
diciendo estaba un pato:  
- ¿ A qué animal dio el cielo  
los dones que me ha dado ?**

**Soy de agua, tierra y aire,  
cuando de andar me canso,  
si se me antoja, vuelo,  
si se me antoja, nado.**

**Una serpiente astuta  
que le estaba escuchando  
le llamó con un silbido,  
y le dijo: -; Sea guapo !**

**No hay que echar tantas plantas,  
pues ni anda como el gamo,  
ni vuela como el sacre,  
ni nada como el barbo.**

**VERSOS**

**Regalo un verso travieso,  
un verso de mil sabores,  
a las gentes de mi tierra  
y a los pájaros trinadores . . .**

**Regalo una fábula  
a los niños cantores  
con la siguiente moraleja:  
Quien siempre regala,  
recoge flores.**

## LA SANDIA

**Verde, blanca y colorada,  
dulce y fresca la sandía,  
hay en cada rebanada  
la bandera retratada  
de esta grande Patria mía.**

**INSTRUMENTO MODIFICADO  
LECTURA DE SILABAS****bre****cha****gis****Le****Pe****Ye****Gai****ñu****pla****cru****dio****hie****que****Oz****Ho****pus**

**fus**

**jo**

**Mau**

**res**

**Bai**

**Ju**

**Quis**

**ku**

**Nai**

**as**

**col**

**Ke**

**Rai**

**ñal**

**tru**

**Chio**

**los**

Sol  
Ve  
Dre  
llus  
Tai  
Fai  
am  
vol  
En  
yol  
ze

**LECTURA DE PALABRAS****parque****precio****bala****daba****Zoila****tirar****bosque****donde****alba****feo****Juan****nueve****bailar****blanca****aire**

**Laura**

**hoyo**

**plano**

**hilo**

**lupa**

**Yola**

**nube**

**meta**

**fuerte**

**López**

**haba**

**chiclosos**

**pañuelo**

**bandera**

**Milagros**

**muñeca**

**María**

**Nailea**

**sandía**

**iglesia**

**Juvenio**

**pequeñuelo**

**regadera**

**Walter**

**Zopilote**

**LECTURA DE FRASES Y ORACIONES**

**Yo tengo un perro que ladra fuerte y se llama Quique.**

**El zapato de Hugo Bueno tiene un hoyo en la suela.**

**Pedro es un niño trabajador pero Roque es muy flojo.**

**Saúl del Llano guarda los vinos en la bodega.**

**Carmen se machucó la uña del dedo gordo.**

**Zenaida corre rápido pero Ofelia corre mejor.**

**Los hombres y los animales se enferman.**

**El jardín de María Vázquez está florido.**

**José y Damián tocan las campanas.**

**La niña bonita se llama Norma.**

**Federico y Gerardo comen gelatinas.**

**Xochimilco es un lugar bonito.**

**La silla roja.**

## LECTURA DE PROSAS Y VERSOS

### PROSAS

#### ES PREFERIBLE CALLAR

En cierta ocasión, una niña que estaba jugando con sus amiguitas entró corriendo a su casa y dirigiéndose a su madre le dijo:

- ¡ Ay mamá, si supieras lo que dicen de Teresa ! Me acaban de contar que ...

- Espera, hija; espera - dijo la madre - Antes de decírmelo, escúchame bien. ¿ Has hecho pasar lo que te han contado de tu amiguita por las tres pruebas ?

- ¿ Cuáles son esas tres pruebas, mamá ?

- Verás, la primera se llama verdad, ¿ sabes si es cierto lo que vas a decir?

- No sé, realmente . . . pero Luisa me contó que María le dijo a Juan que Teresa . . .

- ¡ Basta, basta ! Eso dá demasiadas vueltas. Ahora, la segunda prueba se llama bondad. ¿ Es bueno lo que vas a decir ?

- Mamá . . . No lo creo.

- En cuanto a la tercera prueba, se llama necesidad. ¿ Es necesario que cuentes lo que te han dicho de tu amiga?

- No, mamá, no es necesario que lo repita.

- ¿ De modo que lo que ibas a decirme no es necesario, ni bueno, ni tal vez sea cierto ? En tal caso, ¿ no te parece mejor que lo calles ?

## UNA ANCIANA Y SU GATA

Una anciana tenía una gata. La gata era muy vieja, no podía correr muy rápidamente, y no podía morder, porque era muy vieja. Un día la vieja gata vió un ratón. Brincó y agarró al ratón, pero no lo pudo morder, entonces el ratón se le salió de la boca y se escapó.

La anciana estaba muy enojada porque la gata no había matado al ratón. Ella quería golpear a la gata. Pero la gata dijo: "No golpees a tu vieja sirvienta. He trabajado para tí muchos años y aún continúo trabajando para tí ; Pero soy tan vieja ! No seas malagradecida con una anciana, sólo recuerda el buen trabajo que la vieja hizo cuando era joven ."

## LOS CABALLITOS

**¡ Qué lindo paseo me dio mi papá ! Fuimos a la feria del pueblo y me subió al carrusel. Había jirafas, toritos y coches, también caballitos de madera pintados de negro, rojo, blanco y café. Me gustó mucho subir a los caballitos y oír la alegre música. Con unos cuantos pesos me divertí como nunca.**

**VERSOS  
LA RONDA AMERICANA**

**Jugaremos a la ronda,  
danzaremos al compás  
de la música más honda  
que responda.**

**al clamor de vida humana,  
del progreso y de la paz  
en la tierra americana.**

**Los niños somos hermanos,  
Colombianos o Peruanos,  
cogidos bien de las manos  
hagamos la ronda inmensa  
como nadie se imagina . . .**

**uniremos a los pueblos  
de la América Latina.**

**Vengan a darse las manos  
Argentinos, Mexicanos,  
Chilenos, Venezolanos,  
vengan juntos a danzar  
muy contentos . . . ¡Qué mejor !**

**México a los niños llama,  
por igual a todos ama  
y les dice con amor:**

**¡ Jugaremos a la ronda  
tan eterna que responda  
al progreso nada más  
que es la vida y la paz !**

## EL PATO Y LA SERPIENTE

**A orillas de un estanque  
diciendo estaba un pato:  
- ¿ A qué animal dio el cielo  
los dones que me ha dado ?**

**Soy de agua, tierra y aire,  
cuando de andar me canso,  
si se me antoja, vuelo,  
si se me antoja, nado.**

**Una serpiente lista  
que le estaba escuchando  
le llamó con un silbido,  
y le dijo: -; Sea guapo !**

**No hay que echar tantas plantas,  
pues ni anda como el gamo,  
ni vuela como el sacre,  
ni nada como el barbo.**

## VERSOS

**Regalo un verso travieso,  
un verso de mil sabores,  
a las gentes de mi tierra  
y a los pájaros trinadores . . .**

**Regalo una fábula  
a los niños cantadores  
con la siguiente moraleja:  
Quien siempre regala,  
recoge flores.**

## LA SANDIA

**Verde, blanca y colorada,  
dulce y fresca la sandía,  
hay en cada rebanada  
la bandera retratada  
de esta grande Patria mía.**