

Detección del Lector Deficiente: Procedimientos, instrumentos e
implicaciones para la escuela primaria.

TESIS

que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

presenta

Mary Beatriz Cantón Mayín

Mérida, Yucatán
Abril, 1997

Resumen

El presente trabajo de investigación de tipo descriptivo exploratorio analiza los procedimientos e implicaciones del lector deficiente en el tercer grado de primaria.

Para identificar el nivel de lectura, se diseñó y administró un instrumento “Prueba de Determinación de los Niveles de Lectura” (PDNL) a 240 alumnos del tercer grado de primaria, de escuelas oficiales de la ciudad de Mérida.

Los resultados de la prueba fueron analizados para establecer los criterios de identificación de lectores eficientes, promedio y deficientes.

Para evaluar la pertinencia de la PDNL, a los niños identificados con lectura deficiente (22) y con lectura eficaz (18), se les aplicó una batería de pruebas con la finalidad de identificar el posible origen de la condición. Además, se entrevistaron a los padres de familia de cada uno de los niños para obtener información adicional de su desarrollo y situación.

Los resultados sugieren que la PDNL es un instrumento útil para la determinación de los niveles de lectura e identificar al lector deficiente y que éste se encuentra a riesgo de fracaso escolar, por presentar asociados problemas de aprendizaje, de tipo neuropsicológico y emocionales en más alta frecuencia que los lectores no deficientes.

Se argumenta que la utilización de pruebas estandarizadas para determinar la habilidad lectora e identificar al lector deficiente es una medida que pudiera ser útil para reducir las probabilidades de fracaso escolar del alumno.

Tabla de Contenidos

RESUMEN.....	2
TABLA DE CONTENIDOS.....	3
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	4
CAPÍTULO I.....	5
MARCO CONCEPTUAL	5
ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	7
JUSTIFICACIÓN.	8
OBJETIVOS DEL ESTUDIO.	9
SUPUESTOS DEL ESTUDIO.	10
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.	10
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.	11
<i>Fracaso Escolar:</i>	11
<i>Problema de Aprendizaje</i>	11
<i>Lectura</i>	12
<i>Lector Deficiente</i>	12
<i>PDNL</i>	12
CAPÍTULO II	13
MARCO TEÓRICO	13
LECTURA Y DESEMPEÑO ESCOLAR	13
¿QUÉ ES LA LECTURA?	14
PROBLEMA DE LECTURA.	18
LECTURA Y PROBLEMA DE APRENDIZAJE.	20
FRACASO ESCOLAR Y DETECCIÓN DE LECTURA.....	24
PRUEBAS DE LECTURA	25
<i>Gray Oral Reading Test:</i>	26
<i>Gilmor Oral Reading Test:</i>	27
<i>Prueba Monterrey:</i>	27
<i>Guía de Lectura.</i>	28
<i>Bertha Dermán.</i>	28
RESUMEN.....	28
CAPÍTULO III.....	30
MARCO METODOLÓGICO.....	30
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
SUJETOS.....	30
INSTRUMENTOS.....	32
‘ <i>Prueba de Determinación del Nivel de Lectura</i> ’ (PDNL).....	32
SEGUNDA-FASE	35
<i>La prueba de Bender:</i>	36
<i>La escala de inteligencia Weschler (WISC-RM)</i>	36

<i>DFH. Dibujo de la Figura Humana de Koppitz</i>	37
<i>'Diagnóstico y Referencia en los problemas de los niños de Primaria' (DRPP)</i>	38
<i>La Entrevista a Padres</i>	38
PROCEDIMIENTOS	38
PRIMERA FASE: PRUEBA DE DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE LECTURA (PDNL).....	41
<i>Tipos de problemas encontrados</i>	45
<i>Exploración de la validez de la prueba</i>	45
SEGUNDA FASE: EL LECTOR DEFICIENTE	48
CAPÍTULO V	52
DISCUSIÓN	52
<i>Prueba de Determinación de Lectura (PDNL)</i>	52
EL LECTOR DEFICIENTE	53
IMPLICACIONES PARA EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	55
REFERENCIAS	58

Índice de tablas y Figuras

<i>Tabla No. 3.1 Muestra</i>	31
<i>Tabla No.3.2 Alumnos segunda fase</i>	32
<i>Tabla 4.1 Puntajes por género, criterio y por series.</i>	41
<i>Gráfico 4.1 Distribución de frecuencias de la variable tiempo</i>	42
<i>Gráfico 4.2 Frecuencia de respuesta a las preguntas</i>	42
<i>referente a la variable Comprensión</i>	42
<i>Gráfico 4.3 Frecuencia de Errores de Expresión</i>	43
<i>Gráfico 4.1 Frecuencia de problemas de puntuación</i>	44
<i>Tabla 4.2 Criterios de Calificación de la PDNL</i>	44
<i>Tabla 4.3 Incidencia de errores</i>	45
<i>Tabla 4.4 Correlaciones entre los aspectos evaluados en la prueba</i>	46
<i>Tabla 4.5 Lectores Eficientes vs. Lectores Deficientes</i>	47
<i>Tabla 4.6 Diagnósticos generados por el DRPP y áreas problema.</i>	49
<i>Tabla 4.7 Diagnósticos de los lectores deficientes (n = 22)</i>	50
<i>Gráfico 4.5 Factores asociados a la lectura deficiente</i>	51

Capítulo I

Marco Conceptual

El propósito del presente estudio es evaluar la pertinencia de una prueba para la evaluación de la habilidad lectora en la identificación del lector deficiente del tercer grado de primaria en las escuelas primarias regulares del estado de Yucatán.

Además, se pretende explorar las posibles causas de la lectura deficiente así como las implicaciones educativas de las mismas.

Antecedentes del problema

En los últimos años, la lectura ha ocupado un lugar relevante en las apreciaciones del desempeño escolar. Sin embargo, la investigación educativa respecto a la relación de la eficiencia en la lectura y los problemas de aprendizaje es escasa y poco operante. Gómez (1995) sugiere que el mejoramiento de la calidad metodológica del sistema educativo se encuentra distante de la efectividad social, ya que los resultados de diversas investigaciones reportan la existencia de un alto porcentaje de analfabetismo, fracaso escolar y lectores deficientes en las escuelas mexicanas los cuales persisten a pesar de la investigación a este respecto.

En Yucatán existe un alarmante porcentaje de fracaso escolar en el nivel de educación primaria asociado a la presencia de lectura deficiente, ya que de acuerdo a los registros del curso escolar 93-94 de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGELY), se reportó una reprobación del 12.2% del total de la población escolar inscrita en el nivel de primaria (Sánchez, 1994).

A pesar de la importancia de la lectura como indicador de la aptitud académica, muchos lectores deficientes pasan desapercibidos si consideramos que solo un mínimo porcentaje de la población reprobada en edad escolar es canalizada al subsistema de educación especial para recibir educación o reeducación por algún ‘problema de aprendizaje’ y que éste generalmente se encuentra relacionado con la lectura.

Cuando se habla de fracaso escolar dentro del sector educativo, se hace referencia a un resultado adverso o desfavorable en la tarea de aprender debido a factores exógenos, endógenos o contextuales que se reflejan en reprobación o deserción de la escuela. Charmeux (1992), opina que el fracaso escolar puede ser atribuido a causas externas al niño, como problemas familiares, desventaja social, laxitud de la educación y caída de los valores morales, mientras que Gómez (1987), acierta que el origen del mismo generalmente está en el niño, al presentar algunas conductas como falta de interés, desmotivación, distractibilidad y/o falta de inteligencia. Por otra parte, Choate (1990), comenta que el fracaso escolar puede deberse a causas de tipo socio-contextual como son las diferencias culturales, diferencias de lenguaje, inadecuada preparación profesional de los profesores y privación educativa. Sin embargo, hasta nuestros días el debate entre el origen externo, interno o social del fracaso escolar del niño sigue siendo una interrogante que permanece sin respuesta.

La lectura es una habilidad escolar trascendental, y aunque se sabe que leer es una conducta inteligente que exige de una actividad mucho mas compleja de lo que se

supone y que para su aprendizaje se requiere del desarrollo de habilidades perceptivo-motrices consistentes en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo (Gómez, 1995), tradicionalmente la lectura ha sido concebida como un acto mecánico de descodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, en el cual el lector pasa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales.

Por lo anteriormente expuesto resulta relevante conocer los problemas de aprendizaje que se asocian a la lectura deficiente, como indicador del fracaso escolar y su significancia para la prevención del fracaso escolar.

Planteamiento del Problema

Siendo el propósito del presente estudio, evaluar la pertinencia de una prueba para la evaluación de la habilidad lectora en la identificación del lector deficiente del tercer grado de primaria, el problema central se puede resumir con las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Puede la PDNL identificar al lector deficiente?
2. ¿Qué puntajes identifican al lector deficiente, qué se puede inferir al respecto de la validez y confiabilidad de la prueba?
3. ¿Cuáles son las causas de la lectura deficiente del escolar de tercer año de primaria?
4. ¿Qué posible influencia pudiera tener la detección del lector deficiente en la eficiencia terminal del tercer año de primaria?

Este estudio pretende demostrar la diferencia de lectura deficiente por déficit del conocimiento, falta de instrucción, desventaja socio-cultural o problema de aprendizaje entre algunas posibilidades en el fracaso escolar, generando la información previa para distinguirla de las causas de un bajo aprovechamiento escolar.

Justificación

Gómez (1987), afirma que generalmente el origen de todo fracaso escolar es atribuido al alumno, tomando en consideración factores desde que puede ser un niño distraído o falta de interés en el aprendizaje, hasta ser poco inteligente o deficitario en ciertos aspectos, sin tomar en cuenta que la problemática puede ser el resultado de que los contenidos, el tiempo y la forma para abordarlos por parte de los profesores, no son acordes con los intereses y las posibilidades en función del desarrollo cognitivo del niño.

La experiencia cotidiana nos ha demostrado que existe una fuerte relación, entre los niños reportados en la escuela primaria con fracaso escolar canalizados a educación especial para recibir atención psicopedagógica por problema de aprendizaje y la presencia de un severo problema de lectura, según el diagnóstico pedagógico manifiesto en el registro de una lectura deficiente, lo que hace imprescindible y relevante el poder contar con una prueba pedagógica de lectura de educación primaria, capaz de dar un diagnóstico confiable del Nivel de Lectura para discriminar entre un déficit del conocimiento y un problema de aprendizaje, así como

poder desarrollar las estrategias pedagógicas preventivas de un fracaso escolar en el niño.

La justificación del presente trabajo radica en el alto porcentaje de fracaso escolar en educación primaria de niños reportados con problema de aprendizaje que presentan un nivel de lectura deficiente y que son canalizados al subsistema de educación especial para recibir atención psicopedagógica.

Objetivos del estudio

El presente estudio pretende en primer lugar, identificar al lector deficiente en los niños de la escuela primaria del estado de Yucatán. Para esto se desarrolló un instrumento de medición de lectura la ‘Prueba de Determinación de los Niveles de Lectura’ (PDNL), que permite detectar a aquellos niños que presentan dificultad de lectura, estableciendo las normas para la utilización del mismo en esta población escolar y explorando de forma preliminar su validez. Además el estudio analiza la relación que existe entre el lector deficiente ubicado en los percentiles mas bajos de la distribución de los puntajes del PDNL y otros indicadores de problema de aprendizaje. En suma, el objetivo general de este estudio consiste en detectar a los Lectores Deficientes y explorar las causas posibles de esta deficiencia. Entre los objetivos particulares están:

1. Identificar al lector deficiente mediante la utilización la prueba ‘Prueba de Determinación de los Niveles de Lectura’ (PDNL).
2. Explorar la pertinencia, validez y confiabilidad de la PDNL.

3. Describir la relación entre lectura deficiente y los problemas de aprendizaje en los niños de la escuela primaria del estado de Yucatán, así como otras posibles causas de lectura deficiente.
4. Analizar la posible influencia de la detección y referencia de los lectores deficientes en la promoción del éxito escolar del alumno.

Supuestos del estudio

El presente estudio se basa en el supuesto de que acciones concretas, como la detección de los lectores deficientes, pudiera ser el primer paso para la prevención y solución del fracaso escolar. Mas aún se supone para el estudio, que la lectura deficiente pudiera ser un signo llamativo de problema de aprendizaje, el cual debe ser diagnosticado y manejado para evitar que el alumno repruebe. Reeve y Kauffman (1997) indican que en los Estados Unidos se identifican cerca de 1000 nuevos individuos con problemas de aprendizaje por día, por lo que se puede concluir que el término 'problemas de aprendizaje' ha llegado a ser en la actualidad la categoría con mayor representatividad en el sistema de educación especial.

Asimismo, se cree que algunos problemas de lectura están relacionados a problemas de aprendizaje, por lo que identificar al lector deficiente sería un apoyo relevante para la previsión de programas de educación especial.

Limitaciones del estudio

Algunas consideraciones son necesarias para establecer las limitaciones del presente estudio, entre ellas:

Siendo este estudio el primer acercamiento en el Estado, sus alcances son limitados en cuanto al tamaño de la muestra seleccionada ya que el sistema de educación primaria es uno de los más grandes dentro de la estructura de educación básica. Las escuelas participantes en el estudio fueron escogidas y seleccionadas por conveniencia, resultando limitada la representatividad de los diferentes estratos que conforman el sistema de educación primaria.

El instrumento utilizado fue desarrollado ex-profeso para el estudio y su validez y confiabilidad están en vías de desarrollo.

De acuerdo a la accesibilidad y disponibilidad de los maestros en las escuelas primarias seleccionadas, la aplicación de la prueba de detección, fue únicamente con alumnos del 3er. grado.

Definición de términos

Fracaso Escolar:

Resultado adverso o desfavorable en la tarea de aprender dentro del sistema educativo debido a factores tanto internos, externos como socio-contextuales.

Problema de Aprendizaje

Término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades graves para adquirir y aplicar habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos, Palloway (1993), Pattón (1991).

Lectura

Habilidad escolar relevante, concebida como una adquisición cognoscitiva donde es importante la relación que se establece entre texto-lector, y entre el significado y la comprensión lectora. (Gómez, 1995)

Lector Deficiente

Niño que realiza la lectura de un párrafo en más de 140", no comprende lo leído, comete 3 o más errores de expresión y presenta más de 3 problemas de puntuación.

PDNL

Prueba de Determinación de los Niveles de Lectura para medir el desarrollo de conocimientos de lectura oral y de comprensión a niños de primaria.

Habilidad Lectora

Capacidad general para leer en voz alta y entender un texto escrito, que depende de muchos procesos educativos y del desarrollo.

Capítulo II

Marco Teórico

El presente trabajo analiza la importancia de la detección del lector deficiente para la prevención del fracaso escolar en el nivel básico de educación. Este capítulo pretende reflexionar acerca de la lectura como habilidad académica y de su significancia como indicador del desarrollo general del sujeto y revisa aspectos relevantes a considerar en la aproximación teórica del lector deficiente.

Lectura y desempeño escolar

Tradicionalmente la lectura ha sido considerada por el maestro de educación primaria como una actividad de diagnóstico de las habilidades escolares del niño. En el ámbito de la escuela, el maestro a quien se le pida evaluar el nivel académico del niño, encontrará en la evaluación de su habilidad lectora las fortalezas y debilidades pertinentes al éxito escolar.

A pesar de la importancia de la evaluación de la habilidad lectora, como reflejo de la habilidad académica general, en nuestro país no existen métodos de evaluación sistemáticos y estandarizados, que ayuden a los maestros de primaria a evaluar la lectura de los alumnos y la investigación al respecto de la relación de la lectura con el desempeño en la escuela, con contadas excepciones (Gómez-Palacio y Acle y Olmos) ha sido pobre e inconsistente en los últimos años.

La lectura no solamente es un buen indicador de la habilidad académica general del niño, sino que es un indicador confiable y observable de su desarrollo general.

Gómez (1995), comenta que una gran cantidad de estudiantes, son incapaces de utilizar el sistema de escritura como medio de comunicación demostrando niveles inadecuados en la comprensión lectora y como consecuencia un inadecuado aprovechamiento escolar y afirma que la práctica docente presenta una tradición pedagógica arraigada en una concepción institucional, a través del seguimiento de un camino asociado a la rutina, que Goodmán (1982), denomina “tecnología sistemática para enseñar a leer” (p. 16).

¿Qué es la lectura?

Pese a que la habilidad lectora es una aptitud comprensible para cualquier docente, su delimitación conceptual es compleja y existen diferentes perspectivas para su aproximación. Gómez (1995) define a la lectura como “...un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto” (p. 20).

Según Ruffinelli (1991) lectura es una ecuación conformada por tres términos: escritor, texto, lector, y comenta que para comprender el significado de cada uno es preciso observar cuáles son las relaciones que mantienen entre sí, de qué manera se cumplen estas relaciones y en qué medida cada uno de ellos depende de los otros dos.

Valett (1989) enfatiza que el pensamiento y la lectura se desarrollan con la experiencia, la educación y la práctica continua, sin embargo se observa que muchos niños no llegan a dominar estas habilidades básicas y los trastornos de lectura continúan siendo un problema muy generalizado.

Goodman señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye el significado. En esta construcción se identifican cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico y de significado. En el ciclo ocular, los movimientos de los ojos permiten localizar la información gráfica más útil de un texto; en el perceptual el lector guía su trabajo según sus expectativas o sea que sí lo que ve es coherente con sus predicciones lingüísticas y a la obtención de significado, el procesamiento de información es más efectivo; en el ciclo sintáctico, el lector utiliza las estrategias de predicción e inferencia, para procesar la información contenida en el texto y por último el ciclo semántico que consiste en la articulación y equilibrio de los tres anteriores ya que en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas del conocimiento, el lector obtiene y construye el significado.

Gómez (1995), en sus más recientes investigaciones sobre la diferencia entre lectura y comprensión lectora afirma que con base a la teoría constructivista, actualmente se reconoce a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector. Gómez, comenta que aunque la lectura requiere de flexibilidad, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar y que inicialmente se comienza con un texto en forma gráfica, se continúa con el procesamiento del lenguaje y se concluye con la construcción del significado, argumenta que sin significado no hay lectura, y que los lectores no pueden lograr

significado sin utilizar el proceso y afirma que tradicionalmente al enseñar a leer se enseña a reconocer palabras pero que en muy pocas ocasiones se enseña a utilizar los libros y mucho menos a utilizar el significado.

Por otra parte, Dale (1992), afirma que el aprender a leer depende del conocimiento del lenguaje hablado que posee el niño y que la relación entre lenguaje y lectura es recíproca. Se observa que los niños pequeños no pueden comunicarse perfectamente ya que difícilmente ven las cosas desde otra perspectiva que no sea la suya pero que esto es producto del egocentrismo propio de su edad. Sin embargo este problema del egocentrismo acompaña al hombre a través de toda la vida, generalmente éste no puede o quiere enfocar los problemas desde otra perspectiva que no sea la suya, o sea que no es capaz de ponerse en el lugar del que lee o escucha. Una estrategia para superar el egocentrismo sería alternar la lectura y la escritura, asumiendo primero el papel de lector y luego el de escritor, ya que de este modo se tendría la oportunidad de ver las cosas desde diferentes perspectivas.

Chomsky (1972), ha aportado abundantes datos que indican que el contacto con la lectura, ya sea que el niño mismo lea o que un adulto le lea, está altamente correlacionado con el desarrollo lingüístico del niño entre los cinco y los diez años de edad y que esta correlación no se debe a variables como el coeficiente intelectual (CI) y la educación de los padres, entre otros factores.

Finalmente, algunos autores sostienen que la lectura es un reflejo del desarrollo del lenguaje de la persona. Por ejemplo, Saussure (1945), distingue en el lenguaje dos caras, lengua y habla; la lengua caracteriza el lado sistemático, social y del

código, en tanto que el habla caracteriza el lado individual, concreto y real.

Jakobson (1963) incluye los conceptos de emisor y receptor y Chomsky (1965) en su gramática generativa transformacional, también caracteriza al lenguaje en dos partes: la competencia y la actuación, refiriéndose la competencia a la capacidad del lenguaje y la actuación a la realización concreta.

Para entender este fenómeno Vygotsky (1962) compara el lenguaje interno, es decir, el hablarse a sí mismo con el hablar a otros, afirmando que el lenguaje interno puede abreviarse y ser más rápido. Dice que generalmente cuando se mantiene una conversación sobre un tema conocido con alguien que también se conoce muy bien, se omiten muchas cosas, pero cuando se habla con una persona desconocida, la conversación requiere de mucha más información, así mismo cuando alguien escribe se aleja mucho más del lenguaje interno.

El mismo Dale (1992) comenta que en Estados Unidos se ha observado que para los niños negros es más fácil aprender a leer en su lengua materna o dialecto, lo que sería similar para el caso de nuestros niños indígenas y bilingües. Por lo que se han considerado diferentes métodos para enseñarlos a leer siendo los mejores divulgadores de éstos Baratz y Shuy (1969), DeStefano (1973) y Burling (1973) quienes concluyeron que existen por lo menos cuatro tipos de métodos para este grupo de personas:

- 1) Métodos para enseñar a leer exclusivamente en el dialecto estándar; 2) métodos para enseñar primero el dialecto estándar, como es el caso de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras; 3) métodos para

enseñar a leer en el dialecto no estándar y 4) métodos para enseñar a leer a los niños en su propio dialecto.

Problema de Lectura

El niño con problemas de lectura debe llamar la atención del maestro, ya que esta deficiencia puede representar desde un retraso en el desarrollo académico hasta un problema de aprendizaje o una incapacidad de competencia general. Aunque algunas causas son más evidentes por regiones, escuelas o servicios, no conocemos en México la distribución de la incidencia de los diferentes problemas asociados a la pobre lectura, por ejemplo la existencia de más causas orgánicas en escuelas de educación especial y más causas socio-culturales en regiones rurales marginadas del país.

Cuando el niño no reúne los aspectos considerados para ser un lector efectivo o eficiente, o no cumple con los requerimientos de la escuela primaria, generalmente es considerado como un posible caso de ‘problema de aprendizaje’ por el simple hecho de presentar un inadecuado nivel de lectura o sea por presentar un ‘problema de lectura’.

El término ‘problema de lectura’ ha sido manejado de forma laxa y confusa en el subsistema de educación especial. Se utiliza éste término para referirse a una gran variedad de problemas: físicos, de lenguaje, de aprendizaje o de aptitud en general. Peor aún, los términos ‘problema de aprendizaje’ y ‘problema de lectura’ han sido utilizados en forma indistinta. Por lo anterior, resulta indispensable para el propósito del presente trabajo clarificar que la ‘habilidad lectora’ es una capacidad general que

depende de muchos procesos educativos y del desarrollo y que por tanto el lector deficiente puede presentar una gran variedad de problemas subyacentes; es decir, el lector deficiente puede ser consecuencia de mala instrucción, desventaja socio-cultural, trastornos de aprendizaje o problemas fono-articulares o del desarrollo general.

Por ejemplo, muchos lectores deficientes presentan algún trastorno específico del aprendizaje, las antiguamente llamadas 'dislexias'. Según un informe de la oficina de Educación de los Estados Unidos afirma que aproximadamente veinte millones de estudiantes presentan disllexia o alteraciones relacionadas con ésta (Research Conference Report 1867). Aunque el término dislexia también es confuso y se encuentra en desuso (Sánchez, Cantón, Sevilla, 1997), este trastorno permite ilustrar como algunas condiciones orgánicas son causantes de lectura deficiente (Valet, 1989). El énfasis en el enfoque neuropsicológico en México es ilustrado por los trabajos de Acle y Olmos (1994) en los que se distinguen las explicaciones a la lectura deficiente en términos de defectos de memoria, memoria de secuencias, orientación izquierda-derecha, orientación temporo-espacial, imagen corporal, ortografía, escritura, cálculo y realización perceptivo-motora.

En los Estados Unidos, Durrell (1940) reportó que aproximadamente un 18 % de niños y un 10 % de niñas presentan retrasos significativos en la lectura y las principales deficiencias consistían en: 1) Falta de comprensión de los significados de las palabras y ausencia de asociaciones básicas; 2) percepción inadecuada de palabras

impresas y excesivo énfasis en el análisis de palabras; 3) incapacidad para distinguir los elementos fonéticos y 4) demasiadas fijaciones en la lectura de frases.

La existencia de otros estudios como los de Hepworth (1971) apoyan lo comentado por Durrell, pues mantiene que el 25% de los niños presentan problema de lectura en tanto que con prudencia Bond y Tinker (1973) indican que entre el ocho y 15 % de sujetos examinados presentan problema de lectura.

Por lo anterior, se puede concluir que la frecuencia de la aparición de problemas de lectura es alta y multicausal por lo que se hace necesario crear estrategias educativas que ayuden a detectar e identificar las causas de ésta problemática.

Lectura y Problema de Aprendizaje

En la sección anterior, se argumentó que algunos casos de lectura deficiente son consecuentes a problemas específicos del aprendizaje. Con el fin de dar al lector un panorama general de los problemas de aprendizaje, en la presente sección se abordan algunos de los principales y se ilustran las dificultades conceptuales y de diagnóstico de los mismos.

El término problema de aprendizaje desde hace aproximadamente 20 años ha sido utilizado en forma indiscriminada para justificar o explicar la falta de aprovechamiento de los alumnos. Por su naturaleza y heterogeneidad, algunos autores concuerdan que existe una dualidad en la definición de 'problemas de aprendizaje', su complejidad y su perplejidad, se dice que es compleja, porque se compone de diversos elementos y que es perpleja porque resulta demasiado confusa

(Abraham, 1992). Históricamente, la evolución de las definiciones de ‘problema de aprendizaje’ demuestran lo anterior. Por ejemplo, Strauss y Lehtinen (1947), afirmaban que:

“ ... un niño con daño cerebral es un niño quien antes, durante y después de nacer ha recibido un daño, o sufrido una infección en el cerebro, como resultado de algún problema orgánico y defectos del sistema neuromotor pueden presentarse o abstraerse, por lo tanto algún niño puede demostrar disturbios en la percepción, pensamiento y conducta emocional separadamente o en alguna combinación parcial o totalmente” (p.8).

En el año de 1962, Kirk afirma que:

“... una discapacidad de aprendizaje se refiere a un retardo, desorden o trastorno del desarrollo de uno o más procesos del discurso, lenguaje, lectura, descifrado, escritura o aritmética como posible resultado de una disfunción cerebral y/o de un disturbio emocional y no por retardo mental, privación sensorial, cultural o de factores institucionales”(P. 8).

Más adelante, en el año de 1966, la Sociedad Nacional para Niños y Adultos Inválidos y el Instituto Nacional de Neuropsicología, de los Estados Unidos propusieron el término ‘Síndrome de Disfunción Cerebral Mínima’, para referir a los niños de bajo rendimiento o por encima del promedio general de inteligencia con cierta discapacidad de aprendizaje en el rango medio o severo, lo que es asociado con desviaciones o función del SNC. Estas combinaciones pueden demostrarse por varias combinaciones de deterioro en la percepción, conceptualización, lenguaje, memoria y control de atención, impulso o función motora.

En los Estados Unidos, ha existido una gran variedad de cambios en las definiciones dadas por la Asociación para Niños con Problema de Aprendizaje, por el Comité de Asesoría Nacional de Niños Discapacitados y por el Comité

Nacional Unido, llegando en el año de 1990 al acuerdo de aceptar la propuesta del Comité Nacional de Problemas de Aprendizaje, que afirma que el término

“Problema de aprendizaje se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de escuchar, hablar, leer, escribir, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos desórdenes pueden ser intrínsecos al individuo debido a una disfunción del SNC y pueden ocurrir a través del período de vida” (p.12).

Para Schoning (1990) en la actualidad un niño con un impedimento en su capacidad de aprendizaje representa una desventaja que de no ser detectada y atendida a tiempo, podría afectar su vida entera. Para él, el aprendizaje requiere de una interacción continua entre dos elementos, organismo y ambiente, que se funden en una unidad que actúan sobre un sistema global sometido a leyes generales. Sin embargo, en virtud de la definición misma de este proceso dinámico, el organismo se encuentra ante la exigencia de adaptarse constantemente a las nuevas situaciones y esta exigencia es tal, que muy a menudo aparece un desequilibrio temporal o permanente. Considera que las áreas de motricidad gruesa, integración sensoriomotriz, habilidades perceptivomotrices visuales, habilidades perceptivomotrices auditivas, habilidades conceptuales, desarrollo del lenguaje y la socialización deben interactuar adecuadamente en el proceso de aprendizaje ya que generalmente el niño que presenta un desarrollo deficiente, acentuado por retrasos, carencias o falta de cuidados en una u otra de las habilidades motrices esenciales, no puede aprovechar adecuadamente los programas escolares tal y como son concebidos actualmente en la enseñanza pública y por lo tanto presentan un ‘Problema de Aprendizaje’.

Según Woolfolk (1990) la explicación de que un alumno que no tiene atraso mental, que no se encuentra desequilibrado emocionalmente, que no está privado de la educación, que no tiene diferencias culturales, y que contrariamente a lo antes descrito, tiene visión, audición y lenguaje normales pero que no puede acceder a la lectura, escritura o cálculo matemático, es porque tiene ‘problemas específicos del aprendizaje’ y para este nuevo término el gobierno federal proporciona la siguiente definición:

“...significa una alteración de uno o más de los procesos psicológicos básicos que participan en la comprensión o uso del lenguaje, pensamiento, habla, lectura, escritura o para realizar cálculos matemáticos. El término incluye condiciones como deficiencias perceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo”. (Registro Federal, 23 de agosto, 1977).

Para Patton (1991) y Palloway (1993) el término Problema de Aprendizaje es demasiado genérico. Patton (1991) comenta que es fácil definir los problemas de aprendizaje en forma abstracta, pero que sin embargo en el momento de considerar a los niños como seres de carne y hueso y no como objetos, la definición que parecía tan adecuada, se convierte en un castillo de arena. Asimismo, opina que este término no ha podido ser definido con exactitud, posiblemente porque la idea de los problemas de aprendizaje es bastante directa y la aplicación del concepto a personas reales es muy compleja y expresa que:

“Se ha entendido por problema de aprendizaje el trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos asociados con la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito que puede manifestarse como una deficiencia para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos aritméticos”. (p. 57).

Patton al igual que Woolfolk y Palloway aceptan el término de ‘problema específico de aprendizaje’, así como la definición proporcionada por el gobierno federal en el año de 1977.

Acle y Olmos (1994), señalan que es indispensable entender las bases teóricas, la estructura y los datos que deben recolectarse para interpretar los problemas de aprendizaje de acuerdo a cierta teoría y sugieren que éstos pueden clasificarse en tres grupos: neuropsicológico, cognoscitivo y ecológico u holístico.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Especial (1985), describía dos tipos generales de problemas de aprendizaje: 1) Los que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana; y 2) los que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Fracaso Escolar y detección de lectura

El término fracaso escolar, ha sido utilizado para describir el alto y alarmante porcentaje de niños que año con año han reprobado o desertado del sistema educativo.

Este fenómeno es grave y hasta la presente fecha no se ha encontrado una solución efectiva. Las autoridades educativas han realizado grandes esfuerzos y diseñado algunas estrategias para disminuirlo. Por ejemplo, en la década de los años

70 la aparición en el subsistema de educación especial, del área de 'Problemas de Aprendizaje' que pretendió darle respuesta así como explicarlo.

Con el objeto de conocer las verdaderas causas del fracaso escolar masivo del país, generador de deserción, reprobación o necesidad de atención especializada, se han realizado diversas investigaciones en las áreas de lectura y escritura. Gómez (1987), comenta que desafortunadamente siempre existen diferencias entre la investigación y la aplicación de los resultados y que el desconocimiento del proceso involucrado en la adquisición de la lengua escrita por parte de los profesores en la práctica docente, ha provocado el fracaso escolar de muchos alumnos, que no logran cumplir con los requerimientos de la escuela en el tiempo establecido, siendo muchos de ellos atendidos en educación especial, por presentar problemas de aprendizaje.

Como se argumenta en el capítulo I, la detección y estudio del lector deficiente pudiera ser un medio para la disminución del fracaso escolar. Más aún se sugiere la utilización de pruebas y procedimientos estandarizados para la evaluación de la habilidad lectora y que esta identificación pudiera ser un mecanismo costo eficiente para disminuir las alarmantes cifras de fracaso escolar en México.

Pruebas de lectura

Para proveer servicios educativos al lector deficiente es indispensable antes que nada identificarlo de manera confiable. Para esto, es posible utilizar métodos tradicionales en los cuales el maestro empleando su experiencia y criterio valora la habilidad lectora del alumno de acuerdo a las expectativas para su edad y contexto.

Sin embargo, también es posible utilizar otras medidas para una detección mas objetiva y eficiente del lector deficiente a través de pruebas estandarizadas.

El autor revisó numerosas fuentes bibliográficas y no pudo identificar una sola prueba estandarizada para la población escolar mexicana que determine con parámetros mínimos publicados de validez y confiabilidad la habilidad lectora. Las pruebas que se encontraron están dirigidas a evaluar la adquisición de la lectura y la comprensión lectora con un enfoque cualitativo, por lo que fue necesario para el eventual desarrollo del instrumento utilizado en el estudio (ver capítulo siguiente) revisar algunas de las muchas baterías publicadas en los Estados Unidos. Por su simplicidad y potencial aplicación a la población Mexicana y Universalidad de principios de medición, a continuación se discuten dos pruebas a manera de ejemplo: la prueba Gilmore (1962) y la prueba Gray (1967). Cabe aclarar que estas pruebas son antiguas ya que las pruebas de lectura más modernas son casi siempre parte de baterías de medición de logro académico general y por tanto no pueden ubicarse de manera independiente (Ej. ABC de Kauffman), además de que estas pruebas se siguen utilizando.

Gray Oral Reading Test:

Prueba de aplicación individual, que consiste en una serie de trece pasajes diferenciados según el grado de lectura. El estudiante lee en voz alta mientras el aplicador registra lo errores cometidos y/o las características de la lectura. Para valorar la comprensión se realizan una serie de preguntas de acuerdo con el contenido

del pasaje leído. Esta prueba provee a los maestros de marcas y grados que indican el nivel de lectura del estudiante.

Gilmor Oral Reading Test:

Prueba de aplicación individual, diseñada para valorar el desarrollo de conocimientos en lectura oral para los grados del 1 al 8. Consiste en una serie de 10 párrafos con incremento de grado de dificultad, y al igual que la prueba Gray, provee al maestro de marcas y grados sobre el nivel de lectura del alumno.

Igualmente, en nuestro país existen pruebas de lectura para los estudiantes del nivel básico de primaria, sin embargo éstas han sido diseñadas y utilizadas únicamente por el subsistema de educación especial como análisis complementario de un estudio psicopedagógico de los alumnos canalizados por presentar problema de aprendizaje. Entre las mas conocidas y utilizadas se encuentran: la Prueba Monterrey, la Guía de Lectura y la Bertha Dermán.

Prueba Monterrey:

Es una prueba oficial de la Dirección General de Educación Especial utilizada aproximadamente desde el año de 1979, para el diagnóstico de niños con problema de aprendizaje para la adquisición de la lecto-escritura, en el grado de primer año. Esta prueba consiste en dos etapas, una para la lectura y otra para la escritura y ambas miden el proceso de desarrollo para la adquisición de la lengua escrita, en base a los resultados de investigación de Emilia Ferreiro y del marco teórico psicogenético. La lectura se mide en base al análisis cualitativo de la frase 'el niño sube la escalera'; con preguntas de predicción como por ejemplo ¿dirá escalera en alguna parte? o

¿crees que dice niño en algún lugar? y de ubicación como ¿qué crees que dice aquí? (señalándole la palabra escalera, niño o sube), a lo largo de la aplicación, se realiza un cuestionamiento al niño, mismo que le dará al aplicador, el nivel lingüístico del niño en base al manejo de estructuras gramaticales como artículo, verbo y sustantivo.

Guía de Lectura.

Con los niños de 2o a 6o. grado se utiliza esta prueba, en base a la lectura libre y espontánea de algún párrafo o cuento que el niño elige, la cual es analizada cualitativamente en base a dos formas: verbal y escrita. En la forma verbal el niño explica lo que leyó y en la forma escrita redacta lo leído en un párrafo. En ambas formas el aplicador determinará un diagnóstico pedagógico como resultado del análisis cualitativo del proceso de adquisición de la lengua escrita en base a los siguientes criterios: logró rescatar el significado de lo leído como un lector efectivo, fluido, inefectivo y/o lento, con calidad de lectura o no.

Bertha Dermán.

Esta prueba es para niños que cursan el nivel de primaria y consiste en la lectura de un párrafo determinado según el grado escolar. De acuerdo a la ejecución del niño, el aplicador determina si existen: omisiones, extensiones, inversiones y/o rotaciones.

Resumen

El presente capítulo analiza diferentes concepciones de la lectura como habilidad académica y argumenta que la lectura deficiente puede ser consecuencia de

diferentes causas y procesos. Por ejemplo, la lectura deficiente puede ser explicada en términos de problemas de aprendizaje, pobre aptitud general, desventaja socio-cultural y mala instrucción entre otros factores. Se evidencia la falta en nuestro país de métodos sistemáticos y de medidas estandarizadas para la identificación del lector deficiente y se subraya la importancia de una adecuada detección e intervención para disminuir el fracaso escolar.

Capítulo III

Marco Metodológico

Diseño de la Investigación

El presente estudio se considera de corte descriptivo-exploratorio ya que tiene como propósitos:

1. Identificar al lector deficiente mediante la utilización la prueba 'Prueba de Determinación de los Niveles de Lectura' (PDNL).
2. Explorar la pertinencia, validez y confiabilidad de la PDNL.
3. Describir la relación entre lectura deficiente y los problemas de aprendizaje en los niños de la escuela primaria del estado de Yucatán, así como otras posibles causas de lectura deficiente.
4. Analizar la posible influencia del impacto de la detección y referencia de los lectores deficientes en la promoción del éxito escolar del alumno.

Sujetos

La población objeto de estudio son los alumnos del tercer grado de primaria de las escuelas oficiales de clase media baja de zonas urbanas del estado de Yucatán. Sánchez y Cantón (1993), consideran este estrato de escuelas de clase media baja, por presentar características socioeconómicas un tanto homogéneas por lo que los resultados del estudio se espera puedan ser generalizados a los alumnos de las escuelas de este estrato.

La muestra fue seleccionada de manera convencional por cuotas, encuestando a 60 alumnos (30 niños y 30 niñas) al azar, ya que se deseaba saber si la lectura deficiente se comportaba en forma similar en los niños según el género, de 4 escuelas primarias oficiales de la ciudad de Mérida. Las escuelas fueron seleccionadas por la accesibilidad ofrecida por los directores de las mismas.

La muestra estuvo conformada por 240 alumnos regulares del curso escolar 1996-1997 con un promedio de edad de 8.11 años. La tabla 3.1. muestra a los alumnos incluidos por género y escuela.

Tabla No. 3.1 Muestra

Escuelas	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Rodolfo Menéndez de la Peña	30	30	60
Héroe de Nacozari	31	29	60
Juan Crisóstomo Cano y Cano	30	30	60
César Mendoza	28	32	60
TOTAL	119	121	240

En función de los objetivos del estudio, los ‘lectores deficientes’ y los ‘lectores eficaces’ fueron retenidos en función de su ubicación en la distribución de frecuencias de la prueba, para una segunda fase de la investigación en la cuál se efectuó un estudio más amplio de sus características como se describirá mas adelante. La tabla 3.2 ilustra a los alumnos incluidos en la segunda fase por escuela, género y calidad de lectura.

Tabla No.3.2 Alumnos segunda fase

Escuelas	HOMBRES		MUJERES		TOTAL
	Eficientes	Deficientes	Eficientes	Deficientes	
Rodolfo Menéndez de la Peña	3	1	2	0	6
Héroe de Nacozari	1	0	0	0	1
Juan Crisóstomo Cano y Cano	5	8	1	5	19
César Mendoza	3	6	3	4	16
TOTAL	12	15	6	9	42

* Lectores deficientes (por debajo del percentil 10 de la distribución)
Lectores eficaces (por encima del percentil 90 de la distribución)

Instrumentos

‘Prueba de Determinación del Nivel de Lectura’ (PDNL)

Siguiendo los modelos sugeridos por Gray (1967) y en base a las lecturas sugeridas por Gómez (1993), se desarrolló este instrumento exprofeso para el estudio. (Ver anexo 1)

La prueba PDNL consta de tres párrafos de lectura, seleccionados de lo sencillo a lo complejo en cuanto a estructura gramatical identificados como: párrafo 1 lectura deficiente, párrafo 2 lectura promedio y párrafo 3 lectura eficiente. El procedimiento para su administración es sencillo y rutinario donde el niño lee en forma oral e individual una de las series (A o B) tomadas al azar.

El material de la prueba consta de 6 tarjetas de lectura y de 2 protocolos de aplicación. Las tarjetas de lectura son tamaño carta y plastilizadas, 3 de color

amarillo para la serie A y tres de color verde para la serie B. Cada una contiene uno de los párrafos de lectura, en un tamaño de letra adecuado y sin ningún otro estímulo visual. Los protocolos de aplicación son dos, uno correspondiente a la serie A y el otro a la serie B, éstos constan de tres hojas de registro donde se encuentran los aspectos que el aplicador debe de tomar en consideración con cada niño, en la primera hoja están los datos generales del alumno como nombre, edad, escuela, fecha de aplicación, nombre del aplicador y grado escolar así como las tablas de cotejo de los cuatro componentes a calificar: tiempo, comprensión, errores de expresión y problemas de puntuación. En las hojas 2 y 3 se encuentran cada uno de los párrafos (1, 2 y 3) con una tabla de registro de errores de expresión y tiempo, así como con las 4 preguntas de comprensión, las respuestas correctas y espacios para registrar la respuesta dada por el niño.

La aplicación sigue un procedimiento standard. Primero se le entrega al niño la tarjeta del párrafo (2) de lectura promedio, de cualquiera de las series A o B. Cuando el aplicador lo indica, el niño comienza a leer en forma oral y en voz alta.

Simultáneamente el aplicador sigue la lectura en el protocolo de aplicación y hace los registros necesarios en cuanto a tiempo (segundos) y errores de expresión. Después de la lectura oral de cada párrafo, se procede al interrogatorio verbal consistente en cuatro preguntas con respecto al párrafo leído, con la finalidad de determinar el nivel de comprensión del niño, registrando las respuestas dadas por él.

Si el niño realiza la lectura en más de 140", no contesta adecuadamente a las preguntas o contesta solo una de éstas, comete 3 o más errores de expresión y

presenta más de 3 problemas de puntuación, deberá pasar a la lectura del párrafo (1). Por lo contrario, si contrariamente el tiempo es menor a 60", con una comprensión de 3 o 4 respuestas correctas a las preguntas, comete 1 o ningún error de expresión y su puntuación es adecuada o registra un aspecto, será remitido a la lectura del párrafo (3). Si no cumple los criterios anteriores se suspende la aplicación y se agradece la participación del alumno.

La evaluación de las 4 dimensiones de la lectura se realiza igual que en el párrafo dos y los resultados son registrados en la forma correspondiente. Al terminar la evaluación del segundo párrafo leído se agradece la participación del alumno.

La prueba mide 4 componentes principales

Tiempo, en segundos.

Comprensión

Respondiendo a 4 preguntas relativas al contenido de la lectura.

Errores de expresión,

Se toman en cuenta 8 indicadores: 1) requiere ayuda, 2) mala pronunciación, 3) pronunciación parcial, 4) omisión, 5) inserción, 6) sustitución, 7) repetición y 8) inversión.

Requiere ayuda: se refiere a cuando un alumno muestra por un tiempo titubeo para pronunciar una palabra, no se entiende o escucha lo que dice. Hace intentos por varios segundos para decirla o requiere que el aplicador la pronuncie para que él la repita.

Mala pronunciación: es la inadecuada pronunciación de una palabra o la pronunciación en general del lector, por ejemplo cuando dice petota por pelota.

Pronunciación parcial: consiste en la mala pronunciación de letras específicas como por ejemplo la /R/, omisión de palabras completas o inserción de palabras.

Omisión: se refiere a quitar, omitir o brincar letras o palabras.

Inserción: consiste en poner o aumentar letras y/o palabras.

Sustitución: es el reemplazo de una o más palabras por uno o más significados de palabras, por ejemplo comer por toser. Ocasionalmente, el niño reemplaza oraciones completas.

Repetición: es la repetición de algunas palabras, mientras se procura leer la oración completa.

Inversión: se refiere al cambio de letras o de palabras en una oración.

Problemas de puntuación

Cuanto al componente de problemas de puntuación, igualmente se consideran 8 indicadores como: 1) lectura palabra por palabra, 2) sin respetar signos de puntuación, 3) expresión muy pobre, 4) lectura seccionada, 5) falta de expresión, 6) tocar algunos puntos del párrafo, 7) tono monótono y 8) pérdida de lugar.

La PDNL fue sometida a una prueba piloto en sus series A y B, haciéndole los ajustes necesarios de acuerdo a los resultados observados antes de su aplicación.

Para su utilización en este estudio, se desarrolló un vídeo explicativo de la prueba y se le proporcionó entrenamiento a los aplicadores.

Segunda-Fase

Para la realización de esta fase, el equipo de psicodiagnóstico consideró importante y necesaria la aplicación de una batería de pruebas que ayudará a conocer

las posibles causas de la 'lectura deficiente', así como determinar si existe o no una relación con problema de aprendizaje. En la selección de las pruebas se pensó que las más adecuadas serían las utilizadas por el subsistema de educación especial, como son las pruebas Bender, WISC-RM y DFH (Dibujo de la Figura Humana de Koppitz); el DRPP por ser un instrumento diseñado para la población de educación primaria y se estructuró una entrevista para los padres de familia en base a los aspectos significativos y complementarios para esta fase del estudio.

La prueba de Bender:

Prueba gestáltica visomotora construida por Lauretta Bender entre los años de 1932 y 1938. Se utiliza para evaluar la función gestáltica visomotora y permite la detección de retraso en la maduración, lesión cerebral, retraso mental y dificultades perceptuales o visomotoras. (Esquivel, Heredia y Lucio 1994)

Puede ser aplicada a sujetos desde los 4 años de edad. Consiste en la copia de 9 figuras geométricas simples, presentadas cada una en una pequeña tarjeta, y en el análisis y evaluación de la estructuración de éstos estímulos perceptuales, a través de las reproducciones realizadas por el sujeto en observación. Actualmente el subsistema de educación especial la utiliza como test de maduración para explorar el desarrollo de la inteligencia infantil. (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986). (Ver anexo 2)

La escala de inteligencia Weschler (WISC-RM)

WISC-RM es la escala WISC-R de 1974, (Weschler Intelligence Scale for Children) estandarizada a la población mexicana en el año académico 1980-1981,

por Padilla, Roll y Gómez, a través de un estudio realizado a 1100 niños, entre 6 y 16 años de escuelas primarias y secundarias oficiales del Distrito Federal. (Esquivel, Heredia y Lucio 1994)

La escala para niños denominada WISC está apoyada en la teoría estructural de la inteligencia de Spearman. Sus tests están divididos en dos subescalas, una verbal y otra ejecutiva. La subescala verbal se encuentra conformada por seis subpruebas (información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos) y la subescala de ejecución de otras seis (figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño de cubos, ensamble de objetos, claves y laberintos). Para obtener el coeficiente intelectual total (CI), se realiza una combinación estadística de la puntuación obtenida en las subescalas verbal (CIV) y de ejecución (CIE). El lector podrá encontrar mayor información al respecto de las normas, valides y confiabilidad de este instrumento en los manuales correspondientes (Manual Moderno, 19923).

DFH. Dibujo de la Figura Humana de Koppitz

Es una prueba clásica proyectiva basada en una actividad atractiva para los niños, como es el dibujo. Puede ser aplicada individual o colectivamente, aunque la práctica de muchos psicólogos, sugiere que sea de aplicación individual porque permite una mejor observación del aplicador hacia la conducta del niño. Asimismo porque de esta forma, el niño realiza dibujos más ricos y personales. (Esquivel, Heredia y Lucio 1994)

La prueba consiste en solicitar al sujeto en estudio, que dibuje una persona completa, en una hoja en blanco. La producción del niño es calificada a través de la

técnica de Elizabeth Koppitz, la cual permite evaluar aspectos de maduración, intelectuales y emocionales. (Esquivel, Heredia y Lucio 1994). (Ver Anexo 4)

‘Diagnóstico y Referencia en los problemas de los niños de Primaria’ (DRPP)

Prueba computarizada en desarrollo que pretende establecer un perfil de 25 factores que describen al niño, identificando las área de problema y sugiriendo hipótesis diagnósticas e instancias de referencia en su caso (Sánchez, 1994). Con la ayuda de una computadora y a través de una entrevista semi-estructurada con los padres y maestro del niño se exploran de forma sistemática los principales factores asociados al éxito escolar. (Ver Anexo 5)

La Entrevista a Padres

Es una entrevista diseñada específicamente para este estudio con la finalidad de obtener datos complementarios y relevantes del desarrollo evolutivo del niño, con aspectos como gestación, nacimiento, lenguaje, etc. Se considera importante, el hacer notar que en la aplicación de ésta, se tiene un contacto interpersonal con los padres de familia y que a través de la observación del aplicador y de los datos obtenidos, el aplicador puede inferir, complementar y/o explicar el porqué de la conducta observable del niño. (Ver anexo 6)

Procedimientos

Una vez seleccionadas las escuelas primarias oficiales de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), ubicadas en la ciudad de

Mérida, se solicitó el permiso a las autoridades correspondientes para la colección de datos.

Los datos fueron recabados por el investigador y 8 ayudantes en las diferentes etapas.

En la primera fase 4 estudiantes de la Licenciatura Normal en Educación Primaria fueron entrenados para la administración de la PDNL y se les supervisó en la administración de 5 pruebas de práctica, antes de coleccionar algún dato para el estudio. En todos los casos, el investigador y el asesor del trabajo constataron el seguimiento de la técnica y el protocolo apropiado.

En la segunda fase, 4 estudiantes del último año de la carrera de psicología de una Universidad Privada, participaron en la administración de la batería de pruebas psicológicas a los niños. En esta fase se reporta pérdida de 2 sujetos (ambos lectores deficientes) por cambio de domicilio a otros estados de la República.

El investigador principal llevo a cabo todas las entrevistas con los padres y la administración del DRPP a los mismos.

Todos los datos generados durante la investigación fueron codificados y guardados bajo llave para garantizar la confidencialidad de la información.

En la primera fase se realizaron estadísticas descriptivas para la selección de los sujetos de la segunda fase (resultados reportados en el capítulo siguiente).

Todas las pruebas fueron calificadas, interpretadas y registradas en una hoja de cotejo (ver anexo 7), realizándose el reporte de cada alumno. Los procedimientos de psicodiagnóstico fueron desarrollados por el equipo de psicólogos, el investigador

|

principal y el asesor del proyecto (doctor en psicología clínica y psiquiatría) de forma que todos los lectores deficientes tuvieran algún diagnóstico presuntivo.

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS para windows.

Capítulo IV

Resultados

Primera fase: Prueba de Determinación del Nivel de Lectura (PDNL)

La prueba PDNL fue analizada en función de su 4 componentes principales: 1) Tiempo; 2) comprensión, 3) errores de expresión y 4) problemas de puntuación. La tabla 4.1 precede los gráficos de distribución de frecuencia respectiva y presenta los puntajes generales por serie, género y general obtenidos en cada uno de los aspectos evaluados. La tabla 4.2 muestra los criterios generales (o baremos) para evaluar la lectura de los niños de tercer grado de primaria. Todos los datos fueron calculados con base a la ejecución estándar, es decir la lectura N. 2.

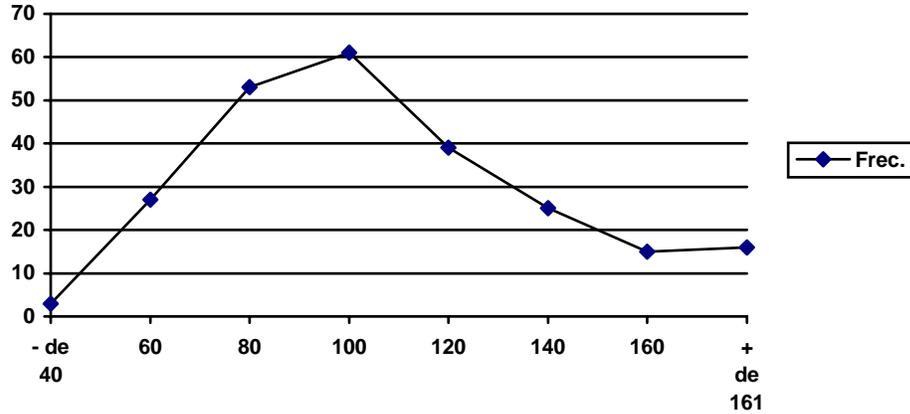
Tabla 4.1 Puntajes por género, criterio y por series.

Criterio	M [121]	F [119]	t	p	A [120]	B [120]	t	p	Total [240]
Tiempo	105.5 (49.3)	95.81 (34.8)	-1.7	ns	97.5 (49.8)	103.9 (34.4)	-1.1	ns	100.7 (42.91)
Comprensión	2.87 (1.14)	2.73 (1.11)	-1.0	ns	2.45 (1.14)	3.15 (.99)	-5.1	.012	2.8 (1.13)
Errores de expresión	2.06 (1.08)	2.19 (1.07)	.82	ns	2.16 (1.11)	2.08 (1.04)	.48	ns	2.1 (1.08)
Problemas de puntuación	2.45 (1.01)	2.23 (.88)	-1.7	ns	(2.33) 1.01	2.35 (.90)	-.09	ns	2.3 (.96)

p = probabilidad
ns = no significativo
(desviaciones estándares)
[n]

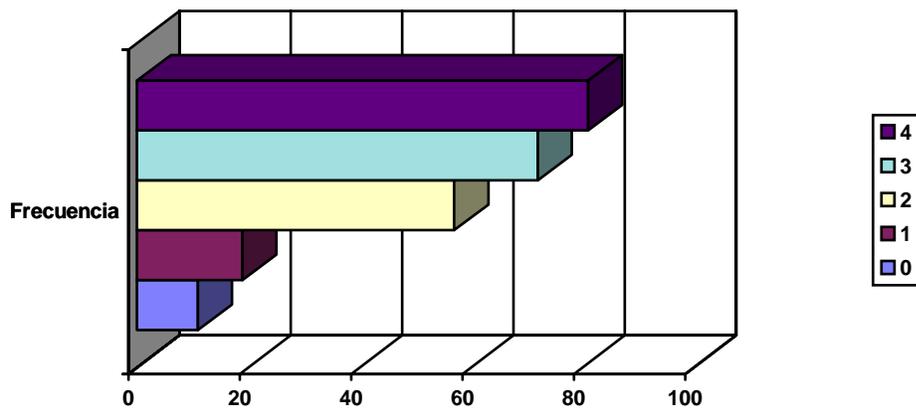
M = Masculino
F = Femenino
A = Serie A
B = Serie B

Gráfico 4.1 Distribución de frecuencias de la variable tiempo



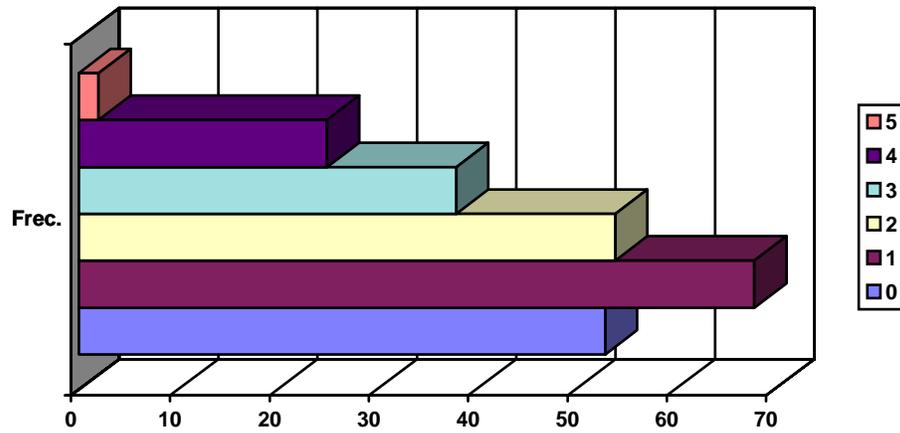
La ejecución promedio fue de aproximadamente 100 segundos, por lo que el tiempo esperado dentro de un rango de competencia normal de este grupo pudiera ser entre 60 y 140 segundos (+ - una desviación estándar).

Gráfico 4.2 Frecuencia de respuesta a las preguntas referente a la variable Comprensión



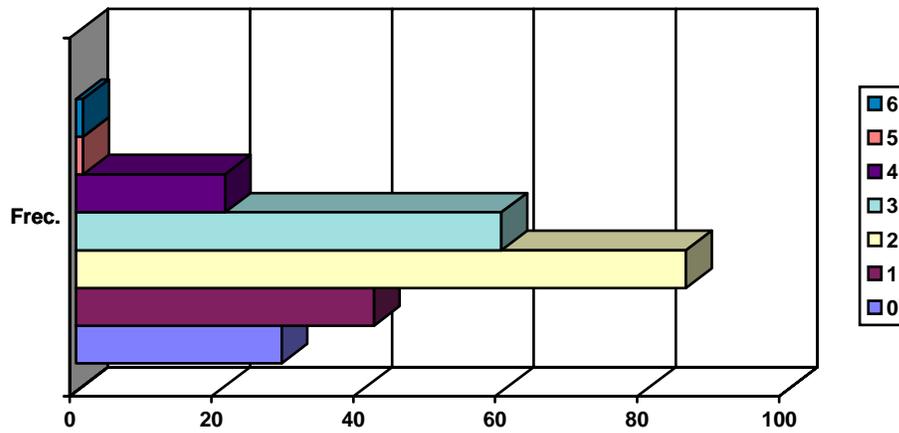
Puede observarse que 81 niños, el 33.8 % de los participantes contestó a las 4 preguntas de comprensión de la lectura

Gráfico 4.3 Frecuencia de Errores de Expresión



El 22 % de los niños no presentó error de expresión y solo dos presentaron hasta 5 errores de 8 posibles. Casi un tercio de los niños tuvieron un error (moda = 1).

Gráfico 4.1 Frecuencia de problemas de puntuación



El máximo de errores de puntuación fue 6 de ocho posibles. El número de errores de puntuación modal fue de dos en el 35 % de los casos.

En consideración de los resultados anteriores, a continuación la tabla 4.2 ilustra los criterios para calificar al lector de acuerdo a esta prueba. Cabe mencionar, que pequeños ajustes habrán de realizarse en la serie B para equiparar su dificultad de comprensión a la serie A.

Tabla 4.2 Criterios de Calificación de la PDNL

	Lector deficiente	Lector Promedio	Lector Eficaz
Tiempo	Más de 140'	Entre 60' y 140'	Menos de 60'
Comprensión	0 a 1*	2 a 3	3 a 4
Errores de expresión	3 o más **	de 1 a 2	0 a 1
Puntuación	Más de 3	de 1 a 3	0 a 1

- * Preguntas correctas
- ** # de errores

Tipos de problemas encontrados

Ya que la prueba permite generar información tipo, debe generarse también una lista de errores de puntuación y de expresión por cada sujeto las tablas 4.3 y 4.4 muestran la incidencia de problemas por tipo en el grupo de sujetos participantes.

Tabla 4.3 Incidencia de errores

Expresión	F	%	Puntuación	F	%
Repetición	109	45.4	Tono monótono	155	64.6
Sustitución	96	40	No respeta signos de puntuación	127	52.9
Omisión	40	16.7	Falta de expresión	73	30.4
Requiere ayuda	52	21.1	Lee palabra por palabra	51	21.3
Mala pronunciación	35	14.6	Pobre expresión	42	17.5
Pronunciación parcial	30	12.5	Lectura seccionada	25	10.4
Inserción	34	14.2	Lectura parcial de párrafo	4	1.7
Inversión	1	.4	Pérdida de lugar	17	7.1

Exploración de la validez de la prueba

La validez interna de la prueba se exploró mediante una matriz de correlación entre los aspectos que evalúa la prueba. La tabla 4.4 muestra las correlaciones y su significancia.

Tabla 4.4 Correlaciones entre los aspectos evaluados en la prueba

	Tiempo	Comprensión	Expresión	Puntuación
Tiempo	--	-.18	.12	.48*
Comprensión	--	--	-.07	-.29*
Errores de expresión	--	--	--	.32 *
Puntuación	--	--	--	--

* significativos a alfa .001

Como puede observarse, la puntuación parece asociarse a los otras tres dimensiones evaluadas en la prueba, sugiriendo que tiempo, expresión y comprensión son dimensiones independientes.

Bajo el supuesto de que los lectores eficientes, los lectores promedio y los lectores deficientes tienen características que los distinguen en otros aspectos del desarrollo general y del desempeño escolar. La validez concurrente de la prueba fue explorada en función de las posibles diferencias en los alumnos considerados eficientes vs. los lectores deficientes,. Los baremos ilustrados en la tabla 4.2 fueron utilizados para conformar los grupos de acuerdo a los resultados de los alumnos obtenidos en la PDNL. A continuación en la tabla 4.5, se presentan algunos resultados relevantes al juicio de validez, aunque el lector podrá inferir mayores datos en la descripción de los lectores deficientes.

Tabla 4.5 Lectores Eficientes vs. Lectores Deficientes

		Lectores Eficientes	Lectores Deficientes	t	P	Criterio promedio
n		[18]	[24]			[N]
Criterios Internos	Tiempo	64.22' (13.9)	150.25 (65)	5.51	.000	100'
	Comprensión	3.83 (.38)	1.17 (1.01)	-10.6	.000	3
	Errores de expresión	1.14 (.38)	2.54 (.98)	3.67	.000	2
	Problemas de puntuación	1 (0)	3.35 (.98)	6.69	.000	2
Criterios Externos	Promedio escolar	8.58 (.85)	7.44 (1.09)	-3.64	.001	7.5
	Conducta	7.33 (3.36)	7.14 (3.16)	-.18	ns	8.5
(Datos Continuos)	CI	111.61 (18.4)	99.71 (11.15)	-2.05	.052	100 (15)
	CI Verbal	105.53 (23.63)	88.50 (10.93)	-2.43	.022	100 (15)
	CI Ejecución	115.23 (12.3)	110.4 (13.75)	-.95	ns	100 (15)
		%	%	z	p	
(Datos Discontinuos)	Organicidad	15 con datos	47 con datos	2.19	.05	Sin datos
	F. Humana	15% con figura inadecuada	19% con figura inadecuada	0.35	ns	Adecuada a la edad.
	Diagnósticos en el DRPP	23 tuvo uno o más	50 tuvo uno o más.	1.78	.1	Ninguno
	Factores Problema en el DRPP	3.38	2.86	--	na	De 0 a 3

ns = no significativo
na = no aplica prueba estadística

Segunda fase: El lector deficiente

En esta sección se reportan los resultados de los estudios adicionales que se realizaron con los alumnos considerados como lectores deficientes. El propósito de esta fase era la de establecer las causas explicativas de la lectura deficiente y explorar la relación entre lectura deficiente y problemas de aprendizaje. De los 24 alumnos identificados en esta categoría 15 (62%) fueron hombres y 9 (38%) fueron mujeres con una edad promedio de 8.8 años, el 21% (5) provenían de padres divorciados y el 79% (19) de familias completas.

Para explorar las posibles causas de la lectura deficiente e identificar que otros problemas se encuentran asociados a la condición, se utilizaron el programa computarizado DRPP y los diagnósticos clínicos generados por el equipo asesor multidisciplinario. La tabla 4.6 muestra los diagnósticos y factores problema generados en el DRPP. En estas tablas se excluyen a los dos alumnos que cambiaron de domicilio y cuyas pruebas no fueron completadas.

Tabla 4.6 Diagnósticos generados por el DRPP y áreas problema.

Diagnósticos	F	%	Áreas Problema	F	%
Sin Diagnóstico	11	50	Temperamento	8	36
Trastornos extendidos del desarrollo	4	18	Atención	7	31
Problema emocional	3	13	Afectividad	7	31
Pobre autoestima	3	13	Impulsividad	4	18
Enuresis	3	13	Hiperactividad	4	18
Problema de salud física	3	13	Compulsividad	4	18
Problema de socialización	3	13	Oposición	2	9
Problemas de Comunicación	0	0	Lecto-escritura	2	9

Finalmente, la tabla 4.7 resume los diagnósticos a los cuales el equipo de Psicodiagnóstico llegó después de revisar de forma individual cada uno de los casos.

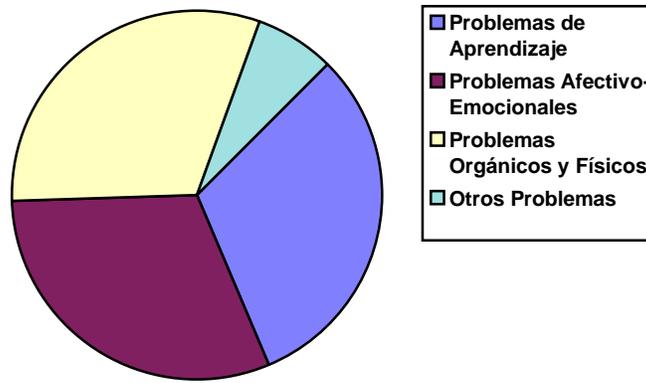
Tabla 4.7 Diagnósticos de los lectores deficientes

(n = 22)

Diagnóstico	F	%
Problemas específicos de aprendizaje	7	31
Disfunción cerebral (organicidad)	7	31
Problema emocional	4	18
TDAH	4	18
Ninguno	3	13
Distimia de la infancia	3	13
Problemas fonarticuladores	2	9
Desventaja socio-cultural	0	0

Para una mejor ilustración de los problemas asociados a la lectura deficiente, el gráfico 4.5 presenta las categorías diagnósticas generales, aún considerando que en muchos casos los diagnósticos no son mutuamente excluyentes.

Gráfico 4.5 Factores asociados a la lectura deficiente



Capítulo V

Discusión

Prueba de Determinación de Lectura (PDNL)

El instrumento desarrollado para evaluar el nivel de lectura de los niños del tercer grado de primaria parece ser un instrumento útil, con validez y confiabilidad estimadas preliminarmente como adecuadas. En el uso de la prueba, no se aprecian diferencias de género y, al parecer, la series que la conforman son equivalentes a excepción de la dificultad de comprensión, la cual es ligeramente mayor en la serie A.

La prueba PDNL permite clasificar a los niños en tres grupos según su tipo de lectura: a) lectores deficientes, b) promedio y c) eficaces. Los grupos resultantes parecen ser cualitativamente diferentes y clasificar a los alumnos en estas categorías tiene importantes implicaciones para el proceso educativo como se argumentará mas adelante.

Las correlaciones que se ilustran el la tabla 4.4 sugieren que la prueba mide 4 dimensiones de la habilidad lectora, tres de ellas aparentemente independientes: tiempo de lectura, comprensión y errores de expresión. La cuarta dimensión: errores de puntuación parece estar subordinada a las tres anteriores.

La tabla 4.5 muestra la forma como se estimó la validez de la prueba. La comparación de los criterios de clasificación preestablecidos en la prueba con otros factores tales como la incidencia de problemas de aprendizaje, el promedio escolar y

elementos de organicidad; indican la discriminación del lector deficiente y la vulnerabilidad de este para el fracaso escolar.

Cabe señalar, que como se esperaba, no existió relación entre la conducta del alumno y su habilidad lectora ni con el desarrollo general del individuo como fue estimado por la figura humana.

Es interesante comentar dos hallazgos con el instrumento computarizado DRPP. En primer lugar, no hay diferencias entre lectores eficaces y deficientes en cuanto al número de diagnósticos y de áreas detectadas como problema. Lo anterior puede explicarse por el hecho que esta es una prueba multidimensional que aborda muchos otros aspectos no relacionados con la habilidad lectora como problemas de conducta. El segundo hallazgo importante es el hecho de que en ninguno de los casos de lectura deficiente, los padres pudieron identificar un problema en el área de lecto-escritura: esta aparente negación o ignorancia del problema por parte de los padres debe ser un factor a investigar con mayor profundidad en estudios subsecuentes.

El Lector Deficiente

De los resultados del estudio, se estima que aproximadamente entre el 10 y 12% de la población escolar, que estudia el tercer grado de educación primaria, inscrita en las escuelas oficiales del estrato medio-bajo de Mérida, son lectores deficientes; y entre el 8 y 10 % son lectores eficaces. Es interesante señalar, que la incidencia de lectores deficientes se asemeja a las cifras de reprobación promedio reportadas para las primarias en Yucatán (del 12% en el curso 1995-96). El 62.5% de

los lectores deficiente fueron varones con un promedio de edad equivalente al de sus pares sin lectura deficientes.

Existe una correlación entre el tipo de lectura con promedio escolar ya que generalmente los niños con una calificación baja presentan lectura deficiente. Lo anterior, corrobora de manera empírica la sospecha de que la lectura es un indicador de logro escolar y por lógica la lectura deficiente un factor que indica vulnerabilidad y riesgo de fracaso escolar.

En 3 de los 22 lectores retenidos para el estudio de psicodiagnóstico, el equipo multidisciplinario no logró algún diagnóstico presuntivo. En estas circunstancias, se pudiera sospechar que la lectura deficiente es debida a rezago escolar, mala instrucción o factores motivacionales transitorios presentes durante la administración de las pruebas.

Las causas de los lectores deficientes por problema de aprendizaje son variadas y pueden encontrarse a diferentes niveles de análisis, por ejemplo: neuropsicológico u orgánico, cognoscitivo (o intrapersonal), emocional o interpersonal y socio-contextual o estructural. Cabe señalar, que en esta muestra no se encontró ningún caso en los cuales la pobreza extrema o la desventaja socio-cultural fueran los factores explicativos de la lectura deficiente. Lo anterior apoya la idea de que en las escuelas urbanas oficiales, las causas de fracaso escolar deben investigarse más allá de los paradigmas sociológicos. De hecho, se reafirma el supuesto del estudio en el sentido de que muchos problemas escolares requieren de una aproximación individual.

En esta muestra, las causas neuropsicológicas son de tipo orgánico y representan el grupo mas alto con diagnóstico, así como los problemas específicos de aprendizaje o del lenguaje receptivo o mixto. Asimismo se encontraron algunos niños cuya lectura deficiente puede ser explicada en términos de problemas emocionales asociados a disfunción familiar y a distimia infantil o depresión en la infancia, entidad poco diagnosticada en nuestro medio.

Aunque en muchos de los casos coexisten más de un diagnóstico, se puede decir en términos generales que de los lectores deficientes con problemas demostrables, un 30% tiene problemas emocionales, otro 30% tiene problemas orgánicos o neuropsicológicos, el 30% problemas afectivos-emocionales y el 10% restante una variedad de otros problemas.

Como se mencionó anteriormente, en la entrevista con los padres el investigador pudo observar un importante desconocimiento o desinterés de los padres del lector deficiente con respecto al aprovechamiento y desempeño escolar de sus hijos , así como una gran apatía en cuanto a las tareas de la casa pese a que cerca del 80% de las señoras entrevistadas se encuentran dedicadas únicamente a las labores del hogar.

Implicaciones para el proceso enseñanza-aprendizaje

La PDNL es una prueba que está diseñada para el uso de maestros regulares y que debe ser utilizada como instrumento de detección en los diferentes momentos críticos de la instrucción, por ejemplo: Al inicio de curso, para normar el ingreso y

colocación de un alumno nuevo y cuando se sospecha de la presencia de problemas de aprendizaje.

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que la utilización de instrumentos estandarizados como la PDNL en el ámbito de la escuela primaria, pudieran facilitar la labor del maestro, ya que a través de una rutina relativamente sencilla puede determinar la habilidad lectora del alumno de manera más confiable y válida que la simple apreciación personal o clínica del sujeto.

Aunque la prueba es imperfecta, la apreciación preliminar de su validez permite apoyar la noción de que la lectura es una habilidad compleja y multifactorial para cuya evaluación son necesarios más de un criterio.

Asimismo, existe evidencia de que los criterios preestablecidos para la clasificación de los sujetos son válidos, confiables y de uso práctico, aunque serán necesarios otros estudios para validar la prueba en escuelas primarias de otros estratos, tales como las escuelas particulares y las escuelas rurales y del CONAFE.

Se espera que la presente investigación contribuya a la disminución del fracaso escolar, por la pertinencia del instrumento para detectar al alumno a riesgo. De hecho, se propone que la utilización mas o menos sistemática de esta prueba durante el curso escolar, pudiera facilitar la toma de decisiones precisas para la atención y canalización de los casos que así lo requieran. Por ejemplo, referencia a instancias de apoyo, ubicación en grupos de estimulación, como criterio de admisión a grupos de aptitudes sobresalientes etc.

La detección y referencia del lector deficiente a las instancias correspondientes parece ser una medida práctica para evitar el fracaso escolar.

Recomendaciones

Como resultado del estudio, puede recomendarse al maestro de primaria utilizar instrumentos que tengan alguna normatividad o referencia para emitir juicios de valor mas o menos objetivos con respecto a la capacidad de lectura del niño. De hecho, el referir a un alumno para mayores evaluaciones con base a algún instrumento estandarizado tiene ventajas sobre la simple opinión del maestro, en que obliga al profesional de referencia a explicar las causas de la lectura deficiente y por tanto a buscar la etiología del problema.

Se recomienda también que futuras investigaciones evalúen la pertinencia del instrumento o del procedimiento para evaluar la lectura de niños de primero y segundo año. Aunque los niños de primer año van desde los que no saben leer hasta lectores eficaces, mientras mas temprano se detecten dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura, mejores probabilidades tendrá el niño de ser referido tempranamente. El desarrollo de instrumentos para la detección y referencia está en sus albores en Yucatán y la investigación en este campo se vislumbra fructífera.

Referencias

- Abraham, A., (1992) Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities. New York, N. Y.
- Acle, G., Olmos, A., (1994) Problemas de Aprendizaje, Enfoques Teóricos. México, UNAM. (p.p. 43-44)
- Carredera, T. (1949). Defectos en la Dicción Infantil. Argentina. Edit. Kapelusz.
- Casanova, R., Chavez, Y., Llano, C., Morales, Y., Sánchez, C., Altamirano, G. (1987) Alteraciones del Lenguaje Infantil desde una Perspectiva Psicolingüística, México. DGEE.
- Charmeux, E. (1992). Como Fomentar los Hábitos de Lectura. Barcelona, España. De. CEAC.
- Dale, P. (1992) Desarrollo del Lenguaje. México. Edit. Trillas
- DGEE, (1984) Bases para una Política de Educación Especial. México. SEP.
- DGEE, (1984) La Educación Especial en México. México. SEP.
- DGEE, (1991) Dificultades de los Niños en la Escritura de los Elementos Referenciales a Partir de la Lectura de un Texto. México. SEP.
- Espejo, A. (1986) Lenguaje, Pensamiento y Realidad. México. Edit. Trillas
- Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (1994) Psicodiagnóstico Clínico del Niño. México. El Manual Moderno.

- Ferreiro, E., Gómez, M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A., Cantú, R. (1979) El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura. México. OEA.
- Fletcher, J., Sally, E., Shankweiler, D., Katz, L., Isabelle, Y., Karla, K., Francis, D., Fowler, A., Shaywitz, B. (1994) Cognitive Profiles of Reading Disability: Comparasions of Discrepancy and Low Achievement Definitions. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 86 No. 1
- Gómez, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A., Maldonado, M., Richero, N., Velázquez, Y. (1984) Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México. SEP-OEA.
- Gómez, M., Ezcurra, M., Altamirano, G., Jackson, D., Casanova, R., Llano, C., Martínez, B., Monsalvo, E., Saravia, R. (1982) Consideraciones sobre el Desarrollo del Lenguaje y sus Alteraciones. México. SEP.
- Gómez, M., Farha, Y., Velázquez, Y., Block, D. Botello, H., Gonzalez, N., Gutiérrez, M., Martiradoni, S. (1987) Estrategias Pedagógicas para Niños de Primaria con Dificultades en el Aprendizaje de las Matemáticas. México. SEP.
- Gómez, M., González, L., López, L., Adame, G. (1993) Indicadores de la Comprensión Lectora. México. INTERAMER.
- Gómez, M., Villareal, B., González, L., López, L., Jaramillo, R. (1995) El Niño y sus Primeros Años en la Escuela. México. SEP.
- Gómez, M., Villareal, B., López, L., González, L., Adame, G. (1995) La Lectura en la Escuela. México. SEP.

- González, C., González, B., López, L., Martínez, R., Medina, M., Moctezuma, M., Salinas, L. (1987) Estrategias Pedagógicas para Superar las Dificultades en el Dominio del Sistema de Escritura. México. SEP.
- Heward, W., Orlansky, M., (1992) Exceptional Children. New York, N. Y. Macmillan Publishing Company.
- Kallahan, D., Kauffman, J., (1991) Exceptional Children. New, Jersey. Prentice Hall, Inc.
- Merani, A. (1980) El Lenguaje. México. Edit. Grijalbo.
- Meyen, E., (1982) Exceptional Children in Today's Schools. Denver, Colorado, Love Publishing Company.
- Patton, J., Payne, J., Kauffman, J., Brown, G., Payne, R. (1991) Casos de Educación Especial. México. De. Limusa.
- Pollow, E. & Patton, J. (1993) Strategies for Teaching Learners with Special Needs. New York. Edit. Merrill.
- Recasens, M. (1990) Como Jugar con el Lenguaje. Barcelona. CEAC.
- Ruffinelli, J. (1991) Comprensión de la Lectura. México. Edit. Trillas.
- Sánchez, P & Cantón, B. (1993). Características de los niños con Discapacidad Física en el Estado de Yucatán. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez, P., Cantón, B., Sevilla, D. (1997). Compendio de Educación Especial. El Manual Moderno: México DF (En prensa).
- Sastre, V. (1993) La Lectura y la Escritura de las Últimas Décadas. México. Rompan Filas.

- Sastrías, M. (1992) Cómo Motivar a los Niños a Leer. México. Edit. Pax.
- Schoning, F. (1990) Prroblemas de Aprendizaje. México. Edit. Trillas.
- Smith, F. (1983) Comprensión de la Lectura. México. Edit. Trillas.
- Travers, R. (1967) Essentials of Learning. New York. Macmillan Publishing.
- Valett, R. (1989) Dislexia. Barcelona. CEAC.
- Woolfolk, A. (1987) Psicología Educativa. México. Edit. Hispanoamericana.