

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DISERTACIÓN DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON ESPECIALIDAD EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**TEMA: “*DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN LA LECTURA Y ESCRITURA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA E INGLÉS EN NIÑOS DE
SEGUNDO A SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA. ESTUDIO A
REALIZARSE EN UN COLEGIO BILINGÜE DE LA CIUDAD DE QUITO*”**

ROCÍO ELIZABETH TROYA JARAMILLO

DIRECTOR: DR. CÉSAR AUGUSTO BURNEO

QUITO, 2008

AGRADECIMIENTO

A Dios, luz y guía que me ha prodigado de bendiciones, ha sido mi fortaleza en los momentos difíciles y un remanso de paz en medio de las alegrías.

A mis padres porque han sido el pilar fundamental de mi formación personal, gracias por su apoyo incondicional en todos los momentos de mi vida.

A mi Director de disertación Dr. Augusto Burneo por compartir sus sabios conocimientos, su dedicación y apoyo en todo momento, al poner su vasta experiencia y su valioso tiempo en la elaboración de este trabajo, que Dios le bendiga hoy y siempre.

DEDICATORIA

A mi amado hijo Alejandro David, fuente de inspiración, razón de mi existir, por ser quien ha llenado mi vida de amor y felicidad.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	I
DEDICATORIA	II
ÍNDICE -----	III
EXTRACTO -----	V
INTRODUCCIÓN -----	1

CAPÍTULO I

1. BILINGÜISMO -----	3
1.1 Concepto y Definiciones -----	3
1.2 Antecedentes: Estudios -----	5
1.3 Grados de Bilingüismo -----	8
1.4 Procesos y principios del aprendizaje de una segunda lengua -----	9
1.5 Efectos del bilingüismo en los aspectos: cognitivo, lenguaje y conciencia metalingüística -----	11
1.6 El bilingüismo infantil -----	17

CAPÍTULO II

2. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y BILINGÜISMO -----	18
2.1 Sistema de aprendizaje de la lengua oral y escrita -----	18
2.1.2 Teorías sobre el aprendizaje de la lectoescritura -----	19
2.2 La lectura procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos -----	22
2.3 Lectura y escritura en el bilingüismo -----	24
2.4 Conciencia fonológica y bilingüismo -----	26

CAPÍTULO III

3. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA - ESCRITURA Y EL BILINGÜISMO -----	30
3.1 Definición y clasificación de las dificultades específicas del aprendizaje de lectura y escritura -----	31
3.2 El bilingüismo y los trastornos específicos del aprendizaje -----	45
3.3 Habilidad psicolingüística y bilingüismo -----	49
3.4 Edad de inicio del bilingüismo en niños con trastornos del aprendizaje	51

de la lectura y escritura -----

CAPÍTULO IV

4. ESTUDIO DE CASOS -----	53
4.1 GENERALIDADES -----	53
4.1.1 Planteamiento del problema -----	53
4.1.2 Objetivos -----	54
4.1.3 Hipótesis -----	55
4.1.4 Variables -----	55
4.2 Metodología -----	55
4.3 Selección de la muestra -----	56
4.4 Materiales -----	56
4.5 Aplicación de las pruebas presentación y análisis de resultados -----	67
4.5.1 Caso A -----	67
4.5.2 Caso B -----	75
4.5.3 Caso C -----	82
4.5.4 Caso D -----	89
4.5.5 Caso E -----	97
4.5.6 Caso F -----	106
4.5.7 Caso G -----	113
4.5.8 Caso H -----	120
4.6 Sugerencias para el manejo en el aula de clase de los niños con dificultades de lectura y escritura en español e inglés -----	149

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	151
BIBLIOGRAFÍA	159
ANEXOS	163

EXTRACTO

Este trabajo de investigación analiza las dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura en niños que estudian en un medio escolar bilingüe. Se describen los diferentes conceptos y grados de bilingüismo, pues las situaciones en las que un individuo aprende un idioma no son exactamente las mismas.

Luego se sintetizan dos momentos históricos en la investigación sobre bilingüismo. El primero en 1928, época en que la mayoría de estudios consideraban que el bilingüismo afectaba negativamente a la inteligencia, al rendimiento y a los aspectos afectivo-dinámicos de la personalidad. Y el segundo a partir de la mitad de la década de los 40 donde se empieza a considerar que el bilingüismo beneficia al desarrollo integral del niño. Actualmente es considerado como una habilidad imprescindible para poder vivir en el mundo moderno.

Se detallan algunas conclusiones científicas acerca de los efectos del bilingüismo en los aspectos cognitivo, lenguaje y conciencia metalingüística. Las investigaciones actuales confirman que aprender otra lengua tiene una influencia positiva en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas del individuo. Algunos estudios sugieren que el bilingüismo de mejor calidad se da cuando comienza en los primeros años de vida del niño, porque existe gran plasticidad cerebral para adquirir un segundo idioma.

Se describen los procesos implicados en la lectura y las teorías de aprendizaje de la lectoescritura. Se hace énfasis en la conciencia fonológica como uno de los prerrequisitos importantes de la lectura y del aprendizaje del inglés. Actualmente, se considera que la lectura y la escritura son capacidades psicolingüísticas que se desarrollan sobre la base de la lengua oral.

Se dedica un capítulo al estudio de la etiología, clasificación y características de los trastornos del aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna como son: dislexia, disgrafía y disortografía y se analiza su relación con el aprendizaje de una segunda lengua en un entorno educativo bilingüe. Por lo general, si un niño tiene dificultades en la adquisición de la primera lengua, en el aprendizaje de una segunda lengua también las tendrá, sin embargo el no darle educación bilingüe no beneficia el mayor desarrollo de su lengua materna.

En el trabajo experimental se escogió una muestra de ocho niños que tenían bajo rendimiento en lenguaje en español y se les dificultaba aprender inglés. Se les aplicó una batería de pruebas de inteligencia, aptitudes psicolingüísticas, de análisis de lectoescritura, nivel lector, nivel de errores de tipo disléxico, comprensión auditiva tanto del español como del inglés, vocabulario receptivo, desarrollo visomotor y proficiencia en la lengua materna. A partir del análisis de los resultados se concluye que los niños estudiados presentaron deficiencias en las habilidades psicolingüísticas en especial en el área auditivo-vocal, lo que repercute en el aprendizaje de un segundo idioma, esto podría sugerir que una adecuada detección y desarrollo de estas habilidades facilitaría el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua en un medio escolar bilingüe.

Finalmente con base a las conclusiones se hacen algunas recomendaciones dirigidas a brindar el apoyo que requieren los niños con dificultades específicas del aprendizaje de la lectura y escritura tanto en su lengua materna como en una segunda lengua en un medio más exigente y competitivo como es la educación bilingüe.

ABSTRACT

This research work analyzes the reading and writing learning difficulties in children who attend a bilingual school. First, several concepts, and degrees of bilingualism are described, since the situations under which an individual learns a language are not exactly the same.

Then, two historical milestones in the research on bilingualism are synthesized. The first one in 1928, year in which the majority of studies considered that bilingualism affected intelligence, school achievement, and the emotional-dynamic aspects of personality negatively. And, the second one, after the middle of the decade of the forties, when bilingualism was thought to benefit the whole development of the child. Nowadays, bilingualism is considered as an essential ability to cope with the modern world.

Some scientific considerations on the effects of bilingualism on cognition, language and metalinguistic awareness are examined. Contemporary research states that learning another language does have a positive influence on the linguistic and cognitive abilities of the individual. Some studies suggest that a high degree of bilingualism takes place when it starts in the first years of life, due to the child's brain plasticity to acquire a second language.

The processes implied in reading are described, as well as the reading and writing learning theories. Emphasis is placed on phonological awareness as one of the important prerequisites for reading, and for the learning of English as a second language. Nowadays, reading and writing are considered to be psycholinguistic abilities which are highly based on the level of development of the oral language.

One whole chapter is devoted to the study of the etiology, classification and characteristics of the learning disorders of reading and writing in the first language, such as: dyslexia, dysgraphia and dysorthography. An analysis is carried out of their relationship with the learning of a second language in a bilingual educational context. In general, if a child has trouble for the acquisition of his native language, he will also have difficulties in the learning of the second language. However, depriving him of bilingual education does not benefit a better development of his native tongue.

A sample of eight children who had low achievement in the Spanish language, and difficulties for learning English as a second language was chosen for the experimental work. A battery of tests of: intelligence, psycholinguistic abilities, analysis of reading and writing, reading level, degree of dyslexic- type errors, auditory comprehension in Spanish, and in English, receptive vocabulary, visuo-motor development, and proficiency in the mother tongue was administered. After analysis of the results, it was concluded that the children under the study suffered from psycholinguistic deficiencies, especially in the auditory-vocal area, which affected the learning of a second language. It is suggested that an adequate diagnosis, and the application of a program to foster the adequate development of these weak areas would facilitate the learning of both the first language, and the second tongue, in a bilingual educational context.

Finally, based upon the conclusions, some recommendations to help children with specific reading and writing learning difficulties, both in the native , and in the second language are made, so they can be successful in the demanding and competitive context of bilingual education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad han proliferado los centros educativos bilingües, donde se proporciona al niño la posibilidad de adquirir conocimientos tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, lo que implica algunas ventajas tanto en el aspecto cognitivo como psicosocial. Los estudiantes que tienen la posibilidad de desarrollar con fluidez y eficiencia un segundo idioma se benefician de mejores oportunidades en el área laboral, accediendo a profesiones con una excelente remuneración, además se les facilita la opción de estudiar en el extranjero.

Sin embargo a los niños con dificultades en el lenguaje oral y escrito en su lengua materna aprender un segundo idioma no les resulta fácil, ya que el procesamiento auditivo y cognoscitivo requerido para asimilar dos idiomas simultáneamente requiere una mayor aptitud cognitiva y lingüística

El objetivo de esta investigación es identificar la influencia de las dificultades en lectura y escritura en la lengua materna en el aprendizaje de estas destrezas en inglés. El niño con dificultades de aprendizaje pueden encontrarse con barreras para adquirir una segunda lengua, por lo que es necesario tanto para los educadores como para los padres de familia disponer de una base teórico - práctica que les permita encontrar opciones que posibiliten darles un apoyo a los niños, quienes a pesar de sus dificultades, desean continuar aprendiendo en una institución bilingüe. Se parte de la hipótesis de que los niños de un Colegio bilingüe de la ciudad de Quito con dificultades en la lectura y escritura en su lengua materna, el español, podrían transferirlas al aprendizaje del inglés oral y escrito.

El primer capítulo hace una recopilación de las diferentes definiciones de bilingüismo, donde se puede apreciar según algunos autores como un individuo llega a ser bilingüe. Son expuestos los antecedentes históricos y las investigaciones realizadas sobre bilingüismo y su influencia en los procesos cognitivos, el lenguaje y la conciencia metalingüística. Se describen los tipos o grados de bilingüismo de acuerdo con el nivel de desenvolvimiento de una persona tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

El segundo capítulo describe el proceso de adquisición del lenguaje el mismo que ha sido explicado por diferentes corrientes de pensamiento, para este trabajo se ha tomado en cuenta a la teoría cognitiva que hace énfasis en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas. Se explican las metodologías analítica y sintética aplicadas en el aprendizaje de la lectoescritura y los procesos implicados en la lectura y escritura en el bilingüismo, temas que nos permitirán comprender la fusión entre el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua en un medio escolar bilingüe.

El tercer capítulo describe las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura y escritura en español como lengua materna, se hace un análisis de como estas pueden influir en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Aborda específicamente la etiología, clasificación y características del niño con dislexia, disgrafía y disortografía. Se consideró importante mencionar en este apartado la relación entre habilidades psicolingüísticas y bilingüismo, ya que para el aprendizaje escolar bilingüe es necesario un nivel satisfactorio de comprensión y expresión del lenguaje tanto oral como escrito. Además son recopilados algunos criterios científicos acerca de cuál podría ser la edad de inicio del bilingüismo en niños con trastornos del aprendizaje.

El cuarto capítulo corresponde al trabajo práctico que consiste en el estudio de casos en un colegio particular bilingüe de la ciudad de Quito donde se aplicaron pruebas estandarizadas a ocho niños que presentaron dificultades en lectura y escritura en su lengua materna. Se describe el proceso metodológico, las pruebas utilizadas y consta un informe psicopedagógico detallado de cada niño con las recomendaciones para cada caso.

En la quinta parte de esta investigación se encuentran las conclusiones y recomendaciones que se obtuvieron tanto de la parte teórica como práctica con la finalidad de aportar en el manejo de los niños con dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura tanto en la lengua materna como en la segunda lengua en un medio escolar bilingüe.

CAPÍTULO I

BILINGÜISMO

1.1 CONCEPTO Y DEFINICIONES

El término bilingüismo ha dado lugar a muchas interpretaciones de acuerdo con los diferentes criterios de los investigadores. Una definición única sería arbitraria. En sentido literal “el bilingüismo es el hecho, dado en una misma persona, de poder expresarse con la ayuda de dos idiomas naturales, es decir, el uso alterno de dos idiomas” (Balkan, 1979:52).

Otros autores que han aportado son:

Hall (1952) quien propone “no podemos decir que no hay bilingüismo antes de que el sujeto no posea, al menos, algunos conocimientos y dominio de las estructuras de la L2, por oposición a los conocimientos de elementos individuales de vocabulario” (Balkan, 1979: 53).

Haugen (1953) admite que “el bilingüismo comienza en el momento en que el individuo que utiliza una lengua puede emitir enunciados completos y dotados de sentido en la otra lengua” (Balkan, 1979: 53).

Von Weiss (1959) “el bilingüismo es el empleo directo, tanto activo como pasivo, de dos lenguas por un mismo hablante” (Balkan, 1979:53).

Christopherson (1948) una definición de bilingüe es “una persona que conoce dos idiomas con un nivel de competencia análogo al de los hablantes monolingües de estas lenguas” (Balkan, 1979:53).

En estas definiciones no se mencionan las diferencias entre aquellos individuos que reúnen el dominio fonético, morfológico y sintáctico de dos idiomas y los que hablan corriente y hasta imperfectamente dos lenguas.

Según Balkan (1979) “el hecho de haber vivido sus años de formación en dos dominios lingüísticos diferentes es lo que caracteriza al niño realmente bilingüe”(Balkan, 1979:54), sin embargo el concepto de dominio es ambiguo y varía según los intereses de los

investigadores y los instrumentos de medida de que disponen. Para Fishman (1966) “un individuo educado en una comunidad bilingüe puede llegar a hablar bien las dos lenguas sin que, por ello, llegue a leerlas y escribirlas con el mismo éxito” (Balkan, 1979: 55).

El dominio de un idioma consiste en el dominio por parte del individuo de una fonética normativa, de la morfología y de la sintaxis de ese idioma, siempre que se admita que este sujeto posee un vocabulario suficiente para hacer frente a las exigencias de sus esferas de actividad y que es sensible a la conveniencia de los elementos lingüísticos y a su resonancia afectiva (Balkan, 1979: 56).

Al hablar de competencia en dos lenguas las cuatro dimensiones básicas son: escuchar, hablar, leer y escribir. A cada una de estas es posible dividir las en otras más detalladas (vocabulario, gramática, significado, pronunciación, etc.), subdivisiones que a su vez pueden dividirse y diseccionarse.

Siguan y Mackey (1986) proponen designar como bilingües a las personas que añaden cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que poseen en su propia lengua. Sin embargo esta definición entiende al bilingüismo como “un proceso de suma de una nueva lengua a la competencia ya adquirida en su propia lengua” (Ruiz, 2000:20). Y no todos los casos de bilingüismo se presentan de esta manera, por ejemplo en niños cuyos padres les hablan diferentes idiomas desde el nacimiento.

Aparecen numerosas matizaciones en el dominio de una u otra lengua y en la eficacia de su uso en función de las situaciones. Hay que tomar en cuenta que el bilingüismo no es un fenómeno de todo o nada, involucra grados de eficiencia respecto al desempeño en cada uno de los lenguajes. El grado de bilingüismo es variable pues las situaciones en las que un individuo aprende un idioma no son exactamente las mismas, “las normas que definen el conocimiento de una lengua varían según el medio social y el grado de instrucción del individuo” (Balkan, 1979:55).

Hay que considerar algunos elementos que rodean al término bilingüismo y ubicar las distinciones y dimensiones del mismo, una de ellas está entre la capacidad bilingüe y uso bilingüe. “Algunos bilingües pueden tener fluidez en las dos lenguas, pero raramente usan las dos. Otros pueden tener menos fluidez pero usan sus dos lenguas regularmente en diferentes contextos” (Baker, 1997:44).

No se ha llegado a una definición definitiva de bilingüismo debido a los diferentes enfoques y puntos de vista de los investigadores, sin embargo se puede especificar según Ruiz tres características específicas de las personas bilingües:

1.- Mantiene separados los dos códigos de forma que cuando emplea la lengua X o la lengua Y lo hace espontáneamente sin que tenga que estar eligiendo de forma consciente entre las posibilidades que le ofrece y le permite uno y otro código.

2.- La capacidad que poseen para alternar ambos códigos, es decir pasar de una a otra sin esfuerzo aparente, en función de las condiciones ambientales

3.- Son capaces de expresar unos mismos significados en los diferentes sistemas lingüísticos en que son competentes o transmitir un conjunto de significados comprendidos a través de la lengua X mediante la lengua Y (Ruiz, 2000:21).

Luego de identificar algunas concepciones sobre las características de un individuo bilingüe se abordarán algunos antecedentes históricos que trataban de explicar la influencia del bilingüismo en el desarrollo del niño.

1.2 ANTECEDENTES: ESTUDIOS

Hay dos momentos históricos en la investigación sobre bilingüismo. El primero culminó en el Congreso de Luxemburgo en el año de 1928, época en que la mayoría de estudios consideraban que el bilingüismo afectaba negativamente a la inteligencia, al rendimiento y a los aspectos afectivo-dinámicos de la personalidad. Y el segundo a partir de la mitad de la década de los 40 donde se empieza a considerar que el bilingüismo no solo no era perjudicial para la persona, sino que beneficiaba al desarrollo integral del niño y fue considerado como una habilidad imprescindible para poder vivir en el mundo moderno (Balkan, 1979:13).

Desde esa época empiezan a proliferar escuelas donde se imparte una enseñanza que pretende convertir al niño en bilingüe o dar otro idioma diferente al materno como una asignatura más.

Surgió una valoración más equilibrada de las ventajas e inconvenientes del dominio simultáneo de dos lenguas, aunque las dos posiciones antagónicas persistieron

sustentadas por personas de ideologías minoritarias que defendían un monolingüismo basado en la conservación de la lengua propia de cada región. Para defender esta postura a veces se utilizaban argumentos no válidos ya que presentaban una realidad sesgada del bilingüismo (Balkan, 1979:13).

El final de esta primera época de investigaciones experimentales del bilingüismo está marcada por los estudios de Elizabeth Peal y Wallace E. Lambert (1962) y L.Balkan (1970).

Peal y Lambert se proponían analizar los efectos del bilingüismo en el funcionamiento intelectual del niño y explorar las relaciones entre el bilingüismo, rendimiento escolar y actitudes de la comunidad que utilizaba la L2 del niño como lengua materna. Investigaron a un grupo de niños bilingües y monolingües, y comprobaron que “los bilingües fueron sistemáticamente superiores en todos los test de inteligencia, tanto verbales como no verbales y que los sujetos bilingües poseían una estructura intelectual más diversificada y una mayor flexibilidad mental” (Balkan, 1979: 16-17).

Balkan (1970) confirma en su estudio las conclusiones de Peal y Lambert que:

existe una estructura aptitudinal diferente para los sujetos monolingües y bilingües equilibrados del mismo nivel intelectual y que los bilingües son superiores en flexibilidad mental o plasticidad, definida como la capacidad para reestructurar los datos de un problema (Balkan, 1979:18)

A partir de los años 70 cambia el enfoque psicotécnico de los estudios sobre el bilingüismo y los psicólogos empiezan a investigar su influencia en los procesos del pensamiento. Se pueden considerar como precursores de esta tendencia a los estudios antes citados de Peal, Lambert y Balkan quienes “hacen hincapié en la naturaleza de la influencia de la convivencia de dos códigos lingüísticos distintos sobre la estructura intelectual” (Balkan, 1979:19).

Otros estudios que hacen referencia a este nuevo enfoque son los de Sandra Ben-Zeev (1972, 1975 y 1977) quien concluye en sus estudios que “los bilingües utilizan estrategias perceptivas distintas y procedimientos más elaborados en algunas tareas verbales que los monolingües“. (Balkan, 1979:18) Según esta autora los bilingües desarrollan mayor atención a la estructura general y mayor facilidad para la reorganización del material tanto en las tareas verbales como no verbales por el esfuerzo que tienen que realizar los niños

para convertirse en bilingües, lo que produce una mayor capacidad para utilizar estructuras sistemáticas.

Hay pocas conclusiones claras sobre los estilos cognitivos característicos de los bilingües en oposición a los monolingües, un hecho que contribuyó fue un creciente interés por las aplicaciones prácticas de los conocimientos teóricos que había sobre el tema. Entonces se preocuparon por perfeccionar los programas de educación bilingüe. Como consecuencia de esto surgen programas de enseñanza del segundo idioma desde edades más tempranas por ejemplo Renzo Titone (1975) con su obra “Bilingües a los tres años”, aparecen también en esta época programas de inmersión que consisten en el aprendizaje de la segunda lengua desde edades muy tempranas, para poco a poco equipararla con la lengua materna en cuanto a horas de clase, o número de materias impartidas mediante esta.

A partir de la década de los 80 Cummins (1984), citado por Alarcón, estudió a los bilingües según su competencia lingüístico-comunicativa o “*language proficiency*”, hizo una distinción entre la fluidez superficial en el manejo oral de una lengua y la proficiencia académico-cognitiva de la misma. Esta concepción surgió como un intento de resolver cuestiones que eran motivo de discusión entre el dominio que implicaba la “perfección en el manejo de una lengua” y la palabra “proficiencia” que no era tan extrema.

Algunos países como Canadá y Estados Unidos, en donde se impartía una educación bilingüe, comenzaron a reportar frecuentemente que los niños extranjeros que alcanzaban un buen desenvolvimiento en el manejo conversacional de la L2 (inglés) y eran cambiados a un programa monolingüe con angloparlantes nativos no tenían éxito en su desempeño académico. Por mucho tiempo se creyó que esto se debía a bajo cociente intelectual, sin embargo los estudios de Cummins 1984 afirman que las habilidades conversacionales en L2 no están precisamente relacionadas con las habilidades académicas en esta segunda lengua (Alarcón, 2007:11).

Según Cummins (1984) los sujetos BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) logran una fluidez comunicativa en las situaciones cotidianas a las que se enfrentan en su L2, pero no pueden manejarla en una situación académica que implique una abstracción, y los sujetos CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) son quienes, además de una fluidez comunicativa, pueden manejar su L2 en situaciones académicas descontextualizadas.

Como se mencionó anteriormente el bilingüismo no es un fenómeno de todo o nada, sino que se pueden encontrar diferentes grados de acuerdo con las circunstancias de aprendizaje del segundo idioma.

1.3 GRADOS DE BILINGÜISMO

Weinreich (1953) distinguió tres tipos de bilingüismo de acuerdo con la estructura léxica empleada, estos son: coordinado, compuesto y subordinado.

Bilingüe coordinado.- Se llama también “bilingüe bicultural”, y emplea la L1 en un conjunto de situaciones diferentes a las que usaría en la L2, el individuo ha adquirido la L2 en circunstancias constitutivas propias y temporalmente distintas y establece una clara separación entre los dos idiomas.

Bilingüe compuesto.- El individuo aprende la L2 relacionando cada nueva palabra con otra de la L1. Este sistema de bilingüismo se encuentra en el aprendizaje de un idioma de acuerdo con los métodos clásicos que se dan en la escuela, por lo general se identifica un signo de la L2 con un signo de la L1.

Bilingüismo Subordinado.- Corresponde a la sustitución de las reglas fonológicas de la primera lengua por las de la segunda.

Según Weinreich el acceso al uso de las palabras como por ejemplo “amigo” y “friend” puede ser muy diferente según el tipo de bilingüismo. Una persona puede haber elaborado el concepto de “amigo” y reconocer que puede tener dos realizaciones fonológicas (bilingüe compuesto) o puede haber desarrollado dos formas independientes de manera que cada realización fonológica evoca un concepto diferente (bilingüe coordinado), en el bilingüismo subordinado se da la sustitución de las reglas fonológicas de la primera lengua por las de la segunda, en un mismo sistema unificado (Ruiz, 2000: 21). Como se aprecia en la figura 1.1

Ervin y Osgood (1954) afirman que las personas con un bilingüismo coordinado habrían adquirido sus lenguas en contextos distintos, mientras que las que tienen un bilingüismo compuesto lo habrían hecho en el mismo contexto, tomando en cuenta el modo en que las personas llegaron a ser bilingües.

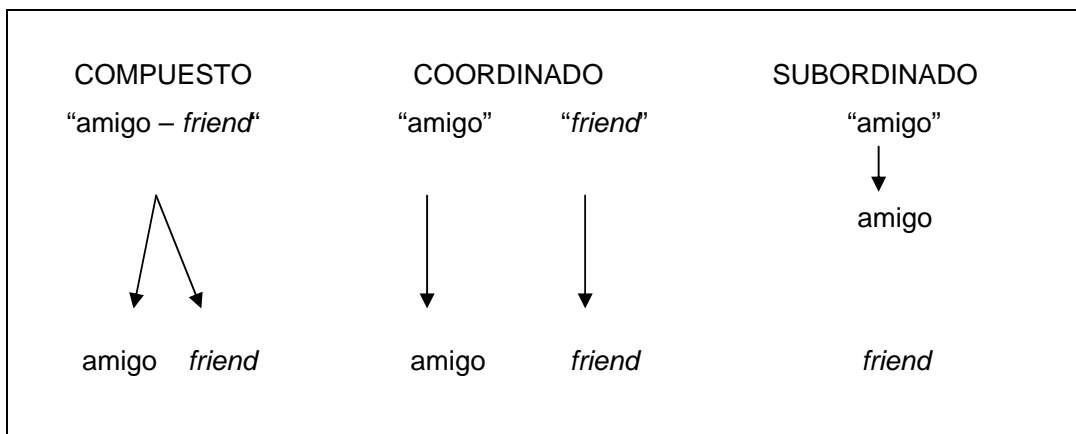


Figura 1.1 Diferentes tipos de bilingüismo (Weinreich, 1953)

Para Siguan y Vila

el bilingüismo más equilibrado es aquel que proviene de la infancia y, en concreto, antes de los 3 años siempre y cuando se mantenga posteriormente un uso continuado de ambas lenguas, las diferencias entre las personas bilingües respecto al uso que hacen de las lenguas en que son competentes dependen de la situación social de las lenguas; es decir, de las funciones que cumplen las lenguas en la sociedad en que vive la persona bilingüe (Ruiz, 2000: 23).

Siguan y Vila (1991) proponen que el bilingüismo perfecto o equilibrado es inexistente, ya que es difícil encontrar personas con competencia semejante en dos o más lenguas, o que van a utilizarlas en idénticas situaciones y con la misma frecuencia. Por lo general las personas bilingües tienen una lengua dominante, que usan con mayor frecuencia y coincide con su lengua materna.

1.4 Procesos y principios del aprendizaje de una segunda lengua

Es necesario tener una referencia sobre cuáles son los principios y los procesos que rigen el aprendizaje de una lengua, algunos de ellos son los mismos para el aprendizaje de la lengua materna, así tenemos:

La competencia lingüística.- Es una parte de la competencia comunicativa, donde “se adquieren procedimientos lingüísticos en situaciones de interacción en la que el niño y la niña aprenden a utilizar una palabra para expresar la misma intención comunicativa con que el adulto la ha utilizado en episodios previos de actividad conjunta” (Arregui, 2007: 19).

La competencia comunicativa es un proceso continuo que va desde la comprensión del contexto donde se requiere menor implicación cognitiva hasta el momento en que el

contexto pierde relevancia porque se requiere un mayor nivel de comprensión cognitiva y capacidad de abstracción.

En una comunicación inmersa en un contexto, los participantes pueden deducir el significado de las palabras o negociar activamente el significado apoyándose en manifestaciones paralingüísticas. Por el contrario, en una situación de falta de contexto, el significado y el éxito de la interpretación del mensaje depende, sobre todo, del conocimiento de la propia lengua (Arregui, 2007: 9).

Interacción con los usuarios.- Se refiere a las situaciones comunicativas que se dan entre el profesor y el estudiante con quienes se negocia la comprensión del lenguaje. El aprendizaje de un idioma no solo se da por exponerse al mismo, sino por la interacción permanente del que aprende con el que lo posee, siendo esta la mejor variable en la adquisición de la L2. Para aprender una lengua es preciso utilizarla como un medio de interacción en la comunicación. Cummins (1988) hace énfasis en una “pedagogía interactiva” donde la comunicación significativa es la función central del lenguaje.

Transferencias de competencias.- Los estudios de Cummins afirman que los escolares no desarrollan dos competencias estrictamente separadas para la lengua materna y la segunda lengua. Según este autor muchos aspectos de la competencia lingüística y comunicativa son compartidos por las dos lenguas, y afirma que las habilidades básicas aprendidas en una lengua se transfieren a la otra.

Como condición para transferir estas habilidades el individuo debe haber recibido en las dos lenguas una enseñanza y exposición suficientes. Algunos estudios confirman que “la calidad del conocimiento y habilidades que un alumno o alumna es capaz de transferir a la otra lengua dependen de la calidad del conocimiento y habilidades que ha conseguido en una lengua” (Arregui, 2007: 21).

El aprendizaje de las lenguas no es sucesivo.- Tradicionalmente se creía que no había una relación entre las diferentes lenguas, sino que cada una era almacenada en un lugar diferente, se pensaba que era necesario conocer una antes de aprender otra.

Actualmente esta concepción ha cambiado, los conocimientos no se almacenan en compartimentos estancos, con funcionamiento autónomo, sino que al enriquecer una de las lenguas se aplican los avances al conocimiento de la otra.

Según Taeschner, el desarrollo de la competencia en L1 y L2 pasa por las siguientes fases:

- Utilización de un único sistema léxico, con palabras de los dos códigos lingüísticos, es decir, maneja las dos lenguas como si fuesen una, sin establecer ninguna distinción entre el léxico y la morfosintaxis de ambas.
- Diferenciación de los sistemas léxicos pero utilizando un solo sistema sintáctico para las dos lenguas.
- Diferenciación tanto de los sistemas léxicos como sintácticos, pero exige que los demás utilicen siempre la misma lengua.
- Admite a los otros como bilingües.

Analogías con el proceso de adquisición de la lengua materna.- El aprendizaje de otras lenguas comparten ciertos procesos presentes en la adquisición de la primera lengua, así por ejemplo: "la principal función del lenguaje es posibilitar la comunicación" (Arregui, 2007: 22). En el desarrollo del lenguaje está presente el deseo y la necesidad de comunicación que se observa desde los primeros años de vida del niño, quien al poseer pocos recursos se basa en el contexto para descifrar el significado del mensaje.

1.5 Efectos del bilingüismo en los aspectos: cognitivo, lenguaje y conciencia metalingüística.

Las primeras investigaciones sobre bilingüismo concluían que había un efecto negativo en el desarrollo lingüístico y cognitivo del individuo como ya se mencionó anteriormente, sin embargo esta concepción cambió. Las investigaciones actuales corroboran los aspectos positivos de aprender otra lengua. Encontrándose efectos positivos como: "ampliación de horizontes, aumento de la agilidad mental, mejor comprensión de la relatividad de las cosas" (Appel y Muysken, 1996: 152), entre otros.

Se analizarán a continuación los efectos del bilingüismo en los diferentes aspectos que se consideran relevantes analizar dentro del proceso de aprendizaje de otro idioma.

Los efectos cognitivos.- Se han realizado varios estudios para demostrar la influencia del bilingüismo en las habilidades cognitivas y lingüísticas de los niños, se citarán algunos de ellos.

Hakuta y Diaz (1985), luego de su investigación con un grupo de niños que hablaban el español e inglés durante un período de tiempo, encontraron “una relación claramente positiva entre el grado de bilingüismo y el de habilidades cognitivas no verbales” (Appel y Muysken, 1996:163), medidas a través de la prueba de matrices progresivas de Raven, en la que el niño tiene que completar modelos geométricos parciales y sus respuestas son no verbales.

Ben-Zeev (1977) en un estudio con niños hablantes de hebreo e inglés utilizaba un juego en el que se intercambiaban palabras, por ejemplo se le llamaba “tortuga” a un avión de juguete, luego hacía preguntas como: ¿puede volar la tortuga? En algunos apartados de la prueba la tarea se complicaba, por ejemplo para decir “yo” se sustituye por macaroni, se les preguntaba entonces ¿cómo decimos “yo tengo calor”?, la respuesta correcta era “macaroni tengo calor”, observó que los bilingües realizaban la tarea con mayor corrección y concluye que “el éxito de los bilingües en la segunda parte complicada del ejercicio parece sugerir que los bilingües son más capaces de manipular las reglas sintácticas de la lengua debido, probablemente a su experiencia con dos sistemas lingüísticos” (Appel y Muysken, 1996:164).

Incluyó también algunos ejercicios que requieren flexibilidad cognitiva y pensamiento divergente (capacidad creativa), donde los bilingües se mostraron más avanzados en el aspecto cognitivo.

Cummins y Gulutsan (1974) comprobaron en un grupo de niños las habilidades del pensamiento divergente, presentándoles palabras aisladas y pidiéndoles que dieran tantos usos como pudiesen de los objetos nombrados; encontraron que los niños bilingües superaron en esta prueba a sus compañeros monolingües.

La superioridad de los bilingües en ejercicios que requieran flexibilidad cognitiva probablemente se deba al hecho de manejar dos sistemas de reglas lingüísticas o a la necesidad de desarrollar una visión analítica de la lengua.

Según las conclusiones de las investigaciones antes mencionadas, decir que el bilingüismo no entorpece el desarrollo cognitivo o que puede influir positivamente en algunos aspectos del funcionamiento cognitivo resultaría demasiado “simplista”. Es importante estudiar además el contexto social en donde se desarrolla el bilingüismo.

En los estudios que mencionaban los efectos negativos del bilingüismo participaron niños caracterizados como bilingües sustractivos, en su comunidad de origen su lengua materna no tenía prestigio y estaba en peligro de ser sustituida por una lengua mayoritaria de prestigio. En cambio en los estudios recientes donde se encuentran resultados positivos los niños eran considerados como bilingües aditivos, en este caso el sujeto añade “una segunda lengua, que es relevante socialmente, a su repertorio lingüístico” (Lambert 1978), citado por, (Appel y Muysken, 1996:152). Desde este punto de vista se puede afirmar que “no es el bilingüismo en sí mismo el que causa ventajas o desventajas cognitivas, sino determinados factores sociales que influyen en los niveles de competencia que el bilingüe obtiene en ambas lenguas (Lambert 1977)” (Appel, 1996:166).

Aunque la competencia bilingüe favorece el desarrollo intelectual, es necesario mencionar que algunas variables socioeconómicas y culturales también intervienen en el desarrollo cognitivo.

Cummins (1979) formuló la “hipótesis del umbral” que defiende que

los niños bilingües deben alcanzar un nivel umbral de competencia bilingüe que evite los efectos nocivos sobre los aspectos cognitivos y que permita los potenciales efectos positivos. Existe un nivel más alto y uno más bajo de competencia, los niños que estén bajo el umbral inferior mostrarán dificultades cognitivas y quienes estén sobre el umbral superior se pueden beneficiar cognitivamente de ser relativamente competentes en las dos lenguas. (Appel y Muysken, 1996:166-167)

Los beneficios cognitivos pueden aumentar si la competencia en la segunda lengua de un niño es similar a las destrezas desarrolladas en su lengua materna.

El análisis de las investigaciones ha estado relacionado con el desenvolvimiento de los niños en el área verbal y de ejecución para conocer las ventajas o desventajas de ser bilingüe. “Cuando los investigadores han tomado en cuenta el status socioeconómico y educacional de las personas monolingües y bilingües, se ha obtenido un cociente intelectual más alto, no solo en las áreas verbales, sino también en las de ejecución”

(Burneo, 1998:187) Sin embargo todavía hay controversia al respecto y ninguna investigación es concluyente.

Efectos en el lenguaje.- Los diferentes estudios realizados concluían que tanto los niños bilingües como los monolingües eran competentes en el manejo de la lengua, sin embargo los casos analizados pertenecían a una situación socioeconómica favorable, a un medio familiar académico, y sus padres estimulaban su desarrollo bilingüe.

Por lo tanto es probable que los resultados de estas investigaciones no se pudieran generalizar a todos los niños que se hallaban en contextos bilingües, sin embargo demuestran que “crecer de forma bilingüe no entorpece necesariamente el desarrollo de ambas lenguas cuando se compara éste con el de los niños monolingües” (Appel y Muysken, 1996:155)

Cummins (1979) inspirado en las investigaciones sobre educación bilingüe e inmersión lingüística de Toukoma y Skutnabb-Kangas (1977) desarrolló importantes aportes sobre las consecuencias lingüísticas del bilingüismo y observó que:

entre niños de clase media de lengua mayoritaria la diferencia lingüística casa-escuela daba como resultado niveles elevados de bilingüismo funcional y de éxito académico, y que en cambio entre niños de lengua minoritaria conducía a una competencia pobre en ambas lenguas y a un resultado académico precario” (Cummins, 1979: 222).

Una de las principales teorías en la educación bilingüe es la "Teoría de la Interdependencia Lingüística", desarrollada por Cummins (1984, 1989, 2001), quien sostiene que “la competencia en una segunda lengua está en función de las habilidades desarrolladas en la lengua materna, ya que una habilidad cognitiva subyace a la destreza en ambos lenguajes” (Herrera, 2006: 3). Este concepto se refiere a que los aspectos relativos a la lectoescritura de una competencia bilingüe en la lengua materna y la segunda lengua son comunes o interdependientes a través del lenguaje.

La hipótesis de desarrollo interdependiente afirma que “los niños pueden obtener niveles elevados de competencia en la segunda lengua si el desarrollo de su primera lengua, especialmente el uso de determinadas funciones del lenguaje que son básicas para la escolarización y el desarrollo de vocabulario y conceptos, se ve favorecido fuera de la escuela” (Appel y Muysken ,1996:157). Cuando las habilidades de la primera lengua no

están bien desarrolladas, provocará un efecto limitador de la adquisición de la segunda lengua (Herrera, 2006: 4).

Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), citados por Appel y Muysken, proponen una distinción entre dos formas de competencia lingüística: fluidez superficial y conocimiento lingüístico conceptual. La primera se refiere a la capacidad de comunicarse de forma efectiva en todas las situaciones cotidianas y la segunda al conocimiento lingüístico conceptual necesario para desarrollar habilidades lingüísticas académicas especialmente las que se relacionan con la lectura y escritura. (Appel y Muysken, 1996:157)

Cummins empleaba para estas dos categorías los términos (CALP) que significa *competencia académica lingüístico cognitiva* y (BICS) *habilidades comunicativas interpersonales básicas*. Las CALP son necesarias para las tareas escolares o pruebas de lengua en las que se tienen que reflexionar sobre aspectos superficiales de la lengua sin que intervengan contextos interpersonales inmediatos. Las BICS se refieren a las habilidades fonológicas, sintácticas y léxicas necesarias en contextos interpersonales inmediatos. Algunos ejemplos que requieren CALP son: escritura de redacciones, búsqueda de palabras con significados opuestos. Una actividad en que se emplean las BICS es la narración de un cuento basado en un dibujo que el niño realiza y lo pone adelante.

Este autor también propone el modelo CSC (*Competencia Subyacente Común*). Asume que hay una competencia académica cognitiva común a las dos lenguas. Cummins argumenta que “debido a esta competencia subyacente común y no específica lingüísticamente, las habilidades relacionadas con la lectura y escritura pueden ser transferidas de una lengua a otra” (Appel y Muysken, 1996:159). Es decir las habilidades desarrolladas en la lengua materna servirán de apoyo en la adquisición de habilidades académicas relacionadas con la lectura y escritura en la segunda lengua.

Cummins no pretendía sugerir un modelo preciso de competencia lingüística sino presentar algunas distinciones necesarias para relacionar las habilidades psicolingüísticas con los éxitos académicos de los estudiantes de grupos minoritarios. El punto de vista de Cummins se refiere a la relación entre bilingüismo y educación, no

profundiza en los aspectos lingüísticos reales de la competencia lingüística, más bien la considera una variable mediadora importante.

En síntesis las conclusiones de varias de sus investigaciones indicaron que el bilingüismo no tiene consecuencias nocivas sobre las habilidades lingüísticas, siempre que la competencia en la primera lengua tenga la base adecuada, pues las habilidades desarrolladas en la lengua materna apoyarán la adquisición de habilidades académicas y relacionadas con la lectura y escritura en la segunda lengua.

Efectos en la conciencia metalingüística.- La conciencia metalingüística puede ser definida como “la capacidad de pensar y reflexionar sobre la naturaleza y las funciones del lenguaje” (Baker, 1997:178). Para Donaldson (1978) es considerada un factor clave en el desarrollo de la lectura en los niños.

Doyle *et al* (1978) citados por Baker, sugieren que “los bilingües tienden a ser superiores en su capacidad para contar historias y para expresar conceptos dentro de estas historias cuando se les compara con monolingües”. (Baker, 1997:175) El manejo de dos lenguas puede tener algunas ventajas en la forma en que el lenguaje se relaciona con el pensamiento. Para muchos niños bilingües el vocabulario probablemente es mayor que el de un niño monolingüe ya que tienen dos o más palabras para un único objeto o idea.

Bialystok (1987) halló que los niños bilingües eran superiores a los monolingües en medidas de procesos lingüísticos de control cognitivo. También examinó la diferencia en su procesamiento léxico y en el desarrollo del concepto de palabra. En sus tres estudios encontró que los niños bilingües manifestaban un entendimiento más avanzado de algunos aspectos de la idea de las palabras que los monolingües. Concluye que los bilingües completamente fluidos incrementan sus capacidades metalingüísticas y lo relaciona con dos componentes: “una mayor capacidad para analizar su conocimiento lingüístico, y su mayor control del procesamiento interno del lenguaje” (Baker, 1997:179)

El desarrollo de la conciencia metalingüística está relacionado con el grado de bilingüismo que han alcanzado los niños. En las investigaciones de Galambos y Hakuta

(1988) se concluyó que cuando las dos lenguas de un niño se desarrollan a un nivel más alto, se potencia la conciencia metalingüística.

Sin embargo de las pruebas encontradas en las investigaciones de las ventajas de la conciencia lingüística en los niños bilingües, no está clara la extensión de los efectos, si éstos son temporales o permanentes o qué otros grupos de bilingües se benefician.

1.6 El bilingüismo infantil

Existen dos etapas en el desarrollo del bilingüismo infantil: en la primera el sujeto aún no ha concluido la adquisición de las bases del sistema de una lengua cuando comienza a adquirir la segunda, es decir la interacción con las dos lenguas se da antes de que las dos gramáticas estén completamente desarrolladas. En la segunda el niño ha desarrollado ya dos competencias lingüísticas completas y el contacto en su interacción social continúa siendo en ambas lenguas.

Al parecer los niños bilingües procesan pragmáticamente las lenguas cuando todavía no desarrollan las dos gramáticas, cuando las tienen diferenciadas logran desenvolverse sintácticamente en sus sistemas lingüísticos. El desarrollo pragmático posibilitaría un eficiente desenvolvimiento oral en ambas lenguas, con el posterior desarrollo morfosintáctico el individuo lograría manejar niveles más complejos y elaborados de interpretación y producción (Alarcón, 2007:3).

Algunos estudios sugieren que el bilingüismo de mejor calidad se da cuando comienza en los primeros años de vida del niño, porque existe gran plasticidad cerebral para adquirir un segundo idioma, razón por la cual es recomendable promoverlo a temprana edad. "Es preferible al menos en ciertos casos y de permitirlo el entorno que el niño adquiriera solo su lengua materna hasta un nivel de 3 o 4 años. Este hecho reduciría el nivel de interferencia y, al menos en cierto grado, afianzaría el conocimiento básico de la lengua materna" (Burneo, 1998:142).

CAPÍTULO II

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y BILINGÜISMO

2.1 Sistema de aprendizaje de la lengua oral y escrita

La adquisición del lenguaje en los niños es un tema que ha despertado el interés de los adultos a lo largo de los tiempos. Los primeros trabajos se basaron en la observación longitudinal de grupos reducidos de niños por un periodo de tiempo que iba desde algunos meses hasta años. Los investigadores grababan las producciones orales de los niños, las que luego las transcribían en el laboratorio para su análisis. Estas transcripciones fueron el origen de los primeros estudios sobre el desarrollo de los “sistemas gramaticales infantiles”.

Al final del primer año de vida los bebés empiezan a emitir sonidos semejantes a las palabras, expresan sus deseos e intenciones a través de una serie de expresiones faciales y corporales para hacerse entender por los adultos e intentan producir palabras reconocibles en su lengua materna. Entre los 18 a 20 meses han adquirido alrededor de 50 palabras, a los dos años un niño dentro de la media conoce entre 200 y 300 palabras. A partir de aquí van ampliando el número de palabras y las van ligando a una sintaxis cada vez más compleja.

A la edad de tres o cuatro años los niños ya han desarrollado un vocabulario con miles de palabras, complejos sistemas fonológicos y gramaticales. De igual forma han desarrollado una capacidad para utilizar su lengua materna de forma adecuada en las diferentes situaciones sociales. La mayoría de los niños en esta etapa poseen recursos verbales que les permiten incrementar el contacto con los demás. “saben solicitar información, acciones o reconocimiento por parte de sus interlocutores, responder a las preguntas que se les formulan, describir objetos o acciones, hablan de sí mismos, expresar razones, creencias o actitudes y utilizar el lenguaje para planificar sus actos” (Ruiz, 2000:45).

El proceso de adquisición del lenguaje ha sido explicado por diversas corrientes de pensamiento, en un extremo afirman que el lenguaje es una conducta aprendida que los padres enseñan a sus hijos, y en el otro extremo declaran que los principios que subyacen al lenguaje son innatos, es decir forman parte de la herencia biológica del niño al nacer.

Los investigadores discrepan sobre la manera de dar cuenta del desarrollo del lenguaje y han recurrido a diversas teorías, entre ellas tenemos: la teoría innatista, la teoría conductista o del aprendizaje, la teoría cognitiva, la teoría del procesamiento de la información y la teoría de la interacción social.

Esta investigación se basa fundamentalmente en la teoría cognitiva, según este enfoque el lenguaje es subordinado del pensamiento, el niño proyecta en el lenguaje el conocimiento o la experiencia que tiene del mundo. Los teóricos cognitivos (Piaget, 1926; Bates 1979; Zinder, 1985 entre otros) creen que el lenguaje es un aspecto de la cognición humana. Según Piaget los niños tienen que conocer y comprender el mundo que les rodea, lo que logran con la experimentación y la construcción activas. Desde su perspectiva hay un conjunto de estructuras cognitivas previas al lenguaje.

Actualmente, se considera que la lectura y la escritura son capacidades psicolingüísticas que se desarrollan sobre la base de la lengua oral y cuya adquisición involucra la reflexión sobre los distintos elementos estructurales de la lengua (sonidos, letras, sílabas, etc.), para lo cual el alumno necesita ayuda y guía (Isep, 2005:14).

2.1.2 Teorías sobre el aprendizaje de la lectoescritura

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es capacitar a los estudiantes en el uso eficiente de la lengua tanto en la parte oral como la escrita. La enseñanza de la lectura y escritura ha sido una de las grandes preocupaciones para los educadores, quienes en búsqueda de metodologías y fundamentos psicopedagógicamente cimentados, han formulado perspectivas contrapuestas que han dado lugar a disputas entre los estudiosos del tema.

En el campo de la metodología de enseñanza de la lectoescritura hay dos orientaciones: la sintética y la analítica, ambas lógicamente argumentadas. Diferentes investigaciones han comparado desde ambas perspectivas la rapidez en la lectura en voz alta, la comprensión de lo leído, la organización de los trabajos escritos y la ortografía elaborados por personas que han aprendido a leer y escribir tanto por medios sintéticos como analíticos y concluyen que “no existen diferencias significativas entre los resultados de unos y otros” (Ruiz, 2000:251).

2.1.1 Metodología sintética.- Se basa en el principio de correspondencia en la escritura entre los sonidos (fonemas) de la lengua oral y su representación gráfica (grafemas), que varía de acuerdo con las diferentes lenguas.

Propone iniciar la enseñanza de la lectoescritura desde el conocimiento de los componentes gráficos más fundamentales –los grafemas-, seguidos de la unión de dos grafemas para formar sílabas, luego combinaciones de tres, y así sucesivamente; con la unión de dos o más sílabas componer palabras, y combinando palabras completar frases (Ruiz, 2000:252).

Este ha sido un método empleado por la pedagogía tradicional, donde se comienza enseñando las vocales, luego se introduce las consonantes, posteriormente se hace combinaciones de ambas para formar sílabas, palabras y frases.

1. A, E, I, O, U – a, e, i, o, u
2. MA, ME, MI, MO, MU - ma, me, mi, mo, mu
3. MAMÁ, MIMO, AMO - mamá, mimo, amo
4. MI MAMÁ ME AMA, AMO A MI MAMÁ, MI MAMÁ ME MIMA
- mi mamá me ama. Amo a mi mamá, mi mamá me mima

5. PA, PE, PI, PO, PU – pa, pe, pi, po, pu
6. PAPÁ, PEPE, PIPA, PUPA – papá, pepe, pipa, pupa
7. MI PAPÁ ME MIMA. PEPE AMA A PAPÁ, AMO A MI PAPÁ
- mi papá me mima. Pepe ama a papá, amo a mi papá

Fig. 2.1 La metodología sintética.

Este procedimiento de enseñanza-aprendizaje ha recibido varias críticas: el proceso de la lectoescritura se da sin sentido; para que los grafemas adquieran significado, el niño debe previamente descubrir las diferentes combinaciones de los fonemas y lograrlas segmentar fonéticamente, si esto no se diera las letras no estarían representadas por nada; el aprendizaje no es ni lógicamente ni psicológicamente significativo para el niño y hay un riesgo de que la atención de los estudiantes se centre en descifrar mecánicamente los grafemas, sin descubrir el mensaje oculto en el texto, y sin lograr una buena lectura comprensiva y crítica.

2.1.2 Metodología Analítica.- Denominada también metodología global, se basa en los aportes psicopedagógicos de Decroly (1871-1932). La metodología analítica “parte de textos completos, de frases, o en su caso de palabras conocidas por los alumnos y que por esta razón le son significativas: las frases y palabras que se analizan son portadoras de significado y de sentido”. (Ruiz, 2000:253)

1. Se entresaca una frase de un texto más largo conocido ya por los alumnos: una narración, una poesía, etc. O se les pide que propongan una frase.
2. Se identifican las palabras que componen la frase.
3. Se selecciona un par de las palabras así diferenciadas para descomponerlas en sus sílabas y posteriormente éstas en sus grafemas.
4. Se buscan otras palabras o nombres conocidos que contengan algunas de las sílabas y grafemas halladas en las palabras descompuestas.
5. Combinando las sílabas y los grafemas así descubiertos e identificados se intenta componer nuevos nombres o nuevas palabras.

Fig. 2.2 La metodología global o analítica

Los estudios empíricos realizados demuestran que la mayoría de niños distinguen grafías que se repiten en las distintas palabras y eslóganes que le son conocidos y que significan algo para ellos.

Ambas metodologías dan por supuesto que el aprendizaje de la lectoescritura sigue un camino de razonamiento lógicamente correcto, según la perspectiva sintética sigue una vía inductiva, y desde la posición analítica se opta por la deductiva

Algunas tendencias pedagógicas han propuesto una metodología mixta que combina las dos vías de acceso al aprendizaje de la lectoescritura, (sintético- analítica) utilizando procesos inductivos y deductivos.

Según Sattler el aprendizaje de la lectura “implica la adquisición sucesiva de varias habilidades organizadas de manera jerárquica que finalmente se integran” (Sattler, 1996:726).

Vernon (1979), citado por Sattler, afirma que las etapas en el aprendizaje de la lectura son las siguientes:

1.- Identificar y diferenciar las formas de las letras o grafemas, abstraer y generalizar los rasgos significativos.

2.- Aprender a asociar grafemas con los fonemas apropiados y descomponer palabras completas en sonidos.

3.- Comprender de manera gradual las variaciones en la asociación grafema-fonema en los diferentes contextos de palabra.

4.- Comprender la oración completa a través de la integración de las palabras que se relacionan de manera semántica y sintáctica en unidades significativas de pensamiento.

Los niños con dificultades para la lectura pueden haberse quedado en alguna de estas fases, más adelante se explicarán las deficiencias en las habilidades de procesamiento de información que pueden estar relacionadas con cualquiera de estas etapas.

2.2 La lectura procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos

La lectura es un proceso complejo que parte de la decodificación de los signos escritos y culmina con la comprensión del significado del texto. Durante la actividad lectora el individuo aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación.

Cuetos (1990) admite que existen cuatro procesos involucrados en la lectura que son:

- Perceptivos
- Léxicos
- Sintácticos
- Semánticos

2.2.1 Procesos perceptivos.- Son aquellos a través de los cuales extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información es analizada visualmente por la memoria icónica, donde se distinguen los rasgos de las letras. La memoria operativa o memoria a corto plazo hace posible que los rasgos visuales se conviertan en material lingüístico, es decir da un significado a lo percibido, por ejemplo la forma b se identifica como la letra b. En la memoria a largo plazo se encuentran representados los sonidos de las letras del alfabeto.

2.2.2 Procesos léxicos.- Nos permiten acceder al significado de las palabras. Según el modelo dual de lectura existen dos rutas para el reconocimiento de las palabras. Una es la ruta léxica o ruta directa que conecta directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, por ejemplo cuando identificamos un dibujo o un número. La otra ruta se denomina ruta fonológica donde se transforma cada grafema en su correspondiente sonido y mediante la integración de los mismos llegar a su significado. Ambas rutas son complementarias en el proceso lector.

2.2.3 Procesos sintácticos.- Nos permiten identificar las diferentes partes de la oración y el valor relativo de cada una de estas para acceder eficazmente al significado. El lector tiene que determinar como están relacionadas las palabras entre sí dentro de la oración para descifrar el mensaje, pues las palabras aisladas no transmiten ninguna información.

2.2.4 Procesos semánticos.- Es uno de los procesos de mayor complejidad, se refiere a la comprensión de los textos. Según Cuetos (1990 y 1996), citado por Ramos, “la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria.” (Sánchez, 1999:12)

Es importante que el lector posea conocimientos previos sobre un tema con el fin de que se establezca un vínculo entre la información que ya posee y la nueva información que ha comprendido, y lo integre en la memoria. “Cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerlo.” (Sánchez, 1999:12)

La información que el lector adquiere va creando una estructura mental que cada vez le permitirá ir más allá de lo explícito en el texto, podrá encontrar información implícita en el mensaje, adquirir una comprensión más completa e integrar mejor sus conocimientos.

El dominio de las estrategias semánticas de comprensión no se adquiere espontáneamente, sino que se perfecciona con la práctica, aplicando recursos cognitivos superiores al aprender destrezas de comprensión lectora.

2.3 Lectura y escritura en el bilingüismo

2.3.1 El aprendizaje de la lectoescritura en un contexto bilingüe.

En el ámbito de la educación bilingüe muchos educadores se han preguntado en cuál de las dos lenguas se debería iniciar el aprendizaje de la escritura. Este interrogante se plantea porque se considera que el éxito en el aprendizaje de la lengua escrita se logra previo el dominio del lenguaje oral, se parte de la hipótesis: "dado que la lengua escrita es una representación de la hablada, si se quiere que los niños y niñas aprendan a usar correctamente la lengua escrita, antes deben dominar con destreza la lengua hablada" (Ruiz, 2000:262)

Según afirma Ruiz la interacción oral en la L2 es el principal medio para aprender a hablar en la segunda lengua y la lectura favorece los procesos de comprensión de la lengua escrita. Entonces lo que daría lugar al aprendizaje de la lectoescritura en un contexto bilingüe está dado por la comprensión y dominio del lenguaje hablado previo al escrito.

En los modelos de inmersión la metodología parte de una comprensión básica de la L2, a partir de esta se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y luego se inicia el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna.

Los defensores de la educación bilingüe manifiestan que las capacidades de lectura y escritura, adquiridas inicialmente en la lengua materna, contribuyen a construir un fuerte desarrollo de la segunda lengua. Como afirmó Cummins (1984) "una fuerte base en una lengua facilita el desarrollo de la segunda lengua" (Cummins, 2002:208)

Según Show (1987), citado por Woolfolk, el dominio de un segundo idioma tiene dos aspectos diferentes: las "habilidades lingüísticas contextualizadas" que se refieren a la comunicación frente a frente y las "habilidades lingüísticas descontextualizadas" es decir, las aplicaciones académicas del idioma como la lectura o la gramática. (Woolfolk, 1996:182)

2.3.2 Competencia lingüística y logros académicos

Anteriormente se mencionaron investigaciones que confirman que el niño bilingüe tiene algunas ventajas en el desarrollo cognitivo en relación al niño monolingüe, dependiendo del grado de bilingüismo que ha alcanzado.

Se pueden enunciar algunas ventajas cognitivas en el desarrollo de estudiantes bilingües como son:

- mayor habilidad para reconstruir situaciones perceptivas
- mayor habilidad verbal y no-verbal
- mejor funcionamiento en tareas piagetianas, de formación de conceptos
- ventajas en el descubrimiento de reglas
- mejor funcionamiento en originalidad verbal
- mayor capacidad para manipular el pensamiento divergente

En lo que se refiere al desarrollo de “técnicas instrumentales básicas” para el aprendizaje, como por ejemplo la lectura, se puede comprobar en las investigaciones realizadas que “las puntuaciones obtenidas en lectura muestran una correlación muy alta entre la habilidad lectora en la L1 y en la L2”. (Arregui, 2007:26) Quiere decir que aunque la escuela enseñe al niño la lectura sólo en su segunda lengua, en el caso de programas de inmersión, la lengua materna se desarrolla a pesar de su “aparente” abandono. La escuela bilingüe basada en este programa, promueve indirectamente el nivel de desarrollo de la lectura en la L1 con el aporte de algunas habilidades mecánicas básicas que pueden ser aplicadas a cualquier lengua.

Cuando se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, el conocimiento de la lengua por parte del niño es limitado, sin embargo este conocimiento se va a desarrollar durante el proceso de aprendizaje lector propio de cada estudiante, siguiendo algunos parámetros como son: que la tarea tenga significado para el estudiante, que la motivación sea alta, y que al menos los primeros conceptos sean ya familiares.

La intervención de la familia, sobre todo en los primeros años de escolaridad, es muy importante para desarrollar una actitud positiva y perfeccionar los resultados del proceso educativo en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Algunas de las recomendaciones para lograr apoyo al aprendizaje de la lectura y escritura en el ambiente familiar son:

* Que los niños/as lean a sus padres, en la lengua que deseen, quienes únicamente escuchan, no hacen preguntas; la actividad no se vive como una prolongación de la tarea escolar.

* Que tengan libertad para leer lo que quieran y la cantidad que deseen.

* Que no sean corregidos, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje.

La práctica de estas sugerencias favorece en el niño el deseo de leer. En el aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en L1 como en L2 se deben evitar las continuas correcciones gramaticales o de escritura ya que pueden reducir la motivación intrínseca del niño para convertirse en un lector activo.

Arregui afirma que hay un alto nivel de correlación entre competencia lingüística y logros académicos, que la competencia que se requiere para la comunicación oral interpersonal en L2 no es diferente a la que se requiere en la realización de tareas cognitivas en L2 y que el bilingüismo es positivo pues los niños se benefician del conocimiento y cultura de otra lengua.

(Garmendia, 1992), citado por Arregui, en sus investigaciones realizadas en el País Vasco sobre educación bilingüe concluye que hay otros factores influyentes como son: actitud y motivación hacia la L1, status socio-económico de los estudiantes, nivel intelectual de los mismos y la metodología utilizada.

2.4 Conciencia fonológica y bilingüismo

La conciencia fonológica “Es la capacidad de dividir la palabra en sus unidades mínimas, las sílabas y los fonemas” (Isep, 2000:40). Se refiere a la estructura del sonido del lenguaje. Es la habilidad para comprender que cada fonema está representado por un grafema independientemente de lo que significa, que al combinarlo con otros forman unidades sonoras y escritas que permiten formar una palabra. Implica considerar al lenguaje no solo como un medio de comunicación, sino como un objeto de pensamiento.

Si el niño no logra establecer esta relación fonema – grafema presentará errores en la lectura, la que se tornará lenta y complicada, por ende la comprensión se verá afectada. Si no logra segmentar las palabras en sílabas, la lectura será desorganizada y deberá releerlas para comprender el significado, retardando así la lectura. Así mismo si el niño no concibe la palabra como una unidad presentará dificultades en comprender una oración. “Una conciencia fonológica adecuada es uno de los prerrequisitos para la lectura y una inhabilidad específica para el lenguaje oral puede convertirse en déficit específico para el lenguaje escrito” (Burneo; 1998:214).

Algunas investigaciones afirman que los niños que al empezar la escuela tienen mayor conciencia fonológica están mejor preparados para aprender a leer (Lieberman & Shankweiler, 1979; Wagner & Torgesen, 1987; Shaywitz, 1997; Burns, Griffin y Show, 2000; Snowling, 2000)” (Beltrán, 2007:21). “La conciencia fonológica está relacionada con el desarrollo de la lectura oral temprana.” (Swank, 1994:9)

Sin embargo “el desarrollo fonológico no procede necesariamente de la misma manera en dos lenguas porque la estructura de cada una es diferente, por ejemplo hay diferentes fonemas, tipos de sílabas, forma de las palabras, y el desarrollo no es igual en cada lengua” (Goldstein, 2007:5). En el español los sonidos tienen una correspondencia con las grafías, es decir hay un acoplamiento fonético. Esto no ocurre con el inglés pues este requiere combinar 26 letras en más de 1100 combinaciones para producir 44 sonidos. Ambas lenguas manejan dos sistemas fonológicos diferentes. En el sistema de educación bilingüe las dificultades que se presentan en el aprendizaje de la segunda lengua podrían deberse a la falta de acoplamiento fonético del idioma inglés.

Históricamente los investigadores han postulado varios modelos de representación lingüística en niños bilingües:(Goldstein, 2007:05)

- **El modelo de sistema unitario:** (Bathia & Ritchie 1999) afirman que los niños comienzan con un solo sistema fonológico que se separa en dos sistemas autónomos con el tiempo.

- **El modelo de sistemas duales:** sostiene que los niños bilingües desarrollan sistemas fonológicos separados para cada lengua desde el nacimiento que no interactúan, el uno no está conectado con el otro.

- El modelo de sistemas de interacción dual de la representación fonológica.-

Sugiere que los niños bilingües poseen dos sistemas fonológicos separados con influencia mutua, los bilingües utilizan recursos de sus dos lenguas para ser eficientes en la producción (Brulaird & Can, 2003; Fabiano, 2006; Goldstein, Fabiano & Iglesias, 2003. Johnson & Lancaster, 1998; Paradis 2001).

Según Paradis (2001), citado por Goldstein, “Debe monitorearse el cambio fonológico en ambos idiomas porque es posible que la intervención que se provee en un idioma pueda generalizarse al otro idioma dada la interdependencia entre los dos idiomas”. (Goldstein, 2007:5) Esto nos sugiere que al ejercitar la conciencia fonológica en la lengua materna, se podrían obtener beneficios también para el aprendizaje del segundo idioma.

En un estudio realizado por Swanson *et al* (2005) cuyo objetivo fue examinar los resultados pos tratamiento de instrucción directa y sistemática de la conciencia fonológica para malos lectores de séptimo grado, la mayoría de los cuales tuvieron al inglés como segunda lengua, encontró que “los estudiantes bilingües pueden beneficiarse de instrucción sistemática directa que enfatiza la conciencia fonológica y que está ligada a la lectura” (Swanson, 2005:336).

La conciencia de los sonidos del habla juega un rol importante al aprender a descodificar las palabras escritas. La descodificación requiere una comprensión de la asociación entre los sonidos en las palabras y los símbolos ortográficos que representan estos sonidos, la conciencia fonológica es esencial para comprender esta asociación. Numerosos estudios han demostrado que la conciencia fonológica está relacionada con la habilidad de descodificación, la misma que tiene una influencia significativa sobre la comprensión de la lectura en los primeros grados, sin embargo es difícil identificar las habilidades que influyen en el desarrollo de la descodificación (Swank, 1994:9).

Swank & Catts encontraron una fuerte relación entre el conocimiento temprano de los niños de los ritmos de las canciones con rimas en la parvularia y su posterior desarrollo de la conciencia fonológica, manifestaron que esta predice la habilidad temprana de descodificación (Swank, 1994:10).

Varios estudios demuestran que mejorar la conciencia fonológica en un programa de entrenamiento resulta en el mejoramiento de las destrezas de la lectura (Alexander, Anderson, Heilman, Voeller & Torgesen, 1991) citado por Swank.

Los estudios comparativos entre buenos y malos lectores revelan una correlación cercana entre la conciencia fonológica y la habilidad para la lectura. Los buenos lectores exhiben conciencia fonológica mientras que los malos lectores tienen dificultad desempeñándose bien en tareas de conciencia fonológica (Swank, 1994:10).

Las investigaciones nombradas sugieren que la identificación oportuna de los niños quienes poseen conciencia fonológica limitada es importante para proveerles de intervención temprana, puesto que estos niños están en riesgo de tener problemas de lectura. Varias tareas experimentales de conciencia fonológica han sido utilizadas en la investigación, sin embargo todavía no es claro qué medidas de conciencia fonológica serán las más efectivas en la práctica clínica para identificar a los niños sin suficiente conciencia fonológica.

Los niños disléxicos necesitan ayuda muy intensa y concentrada en el área de conciencia fonológica. En el caso de niños bilingües con dificultades en lectura y escritura esta tarea es a menudo posible pero requiere dedicación adicional de parte del niño y de sus padres (Tokujama, 2003:249).

No es fácil ni rápido evaluar y tratar a los niños bilingües con trastornos fonológicos. Sin embargo comprender cómo está representado el sistema fonológico en los niños bilingües conduce a una evaluación menos sesgada. La información que nos provea una amplia y profunda evaluación puede ser traducida en metas apropiadas de intervención las cuales se ubicarán en diferentes aspectos para cada uno de los dos idiomas, por lo tanto debe verse cuando se utilizarán los dos idiomas en el proceso de intervención para así lograr destrezas fonológicas apropiadas en ambos idiomas (Goldstein, 2007:05).

CAPÍTULO III

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE LECTURA- ESCRITURA Y BILINGÜISMO

Beheydt estudia como la adquisición de un nuevo idioma afecta al niño con trastornos específicos del aprendizaje y los procesos que intervienen. Según este autor:

Algunos alumnos disléxicos pueden aprender y aprenden un segundo e incluso un tercer idioma con éxito pero dentro de unos límites. Esto puede conseguirse con la ayuda de profesores cualificados que utilicen las estrategias educativas estructuradas más adecuadas y adaptadas a la forma de aprender de cada niño (Beheydt, 2002:22).

A.G.M.P. Cooreman, directora de un Colegio belga para niños con trastornos específicos del aprendizaje, afirma “los niños con capacidades mentales muy bajas han aprendido a hablar uno o más idiomas extranjeros con aparente facilidad” (Beheydt, 2002:27)

Ambos autores afirman que los niños con dificultades tanto generales como específicas del aprendizaje podrían aprender un segundo idioma aunque no con la habilidad y los recursos que tienen los niños que no presentan estas dificultades.

Algunos investigadores manifiestan que el bilingüismo en niños es más fácil de adquirir que en adultos, sobre todo porque los niños aprenden una mejor pronunciación debido a que tienen mayor plasticidad cerebral en el desarrollo del lenguaje, sin embargo, los niños que tienen dificultades en la lectura y escritura en su lengua materna tienen dificultad para aprender un segundo idioma.

Los procesos involucrados en el aprendizaje de una lengua son amplificadas cuando se aprende una lengua extranjera comparados con el aprendizaje de la lengua nativa. En la segunda lengua se amplifica la dificultad. El estudiante con inhabilidades en el lenguaje y en el aprendizaje puede atravesar problemas al aprender inclusive las reglas básicas tales como los nombres plurales, regulares e irregulares, los sustantivos, los posesivos y los pronombres personales (Wiig, 1984:641).

Poder leer y escribir bien es importante para todos los niños. A la mayoría le toma años aprender estas destrezas y a aquellos para quienes el Inglés es un idioma adicional, o

que están aprendiendo un idioma extranjero, les puede tomar más tiempo. Si aquellos niños tienen también dislexia u otras dificultades de literacidad, pueden requerir ayuda adicional. El primer paso es identificar las necesidades de estos niños, lo cual a veces puede ser difícil y puede haber a menudo demoras que no ayudan a identificar las necesidades especiales de estos niños. (Peer: 2000: VII)

En la institución educativa bilingüe donde se realizó esta investigación la mayor parte de los niños no tienen dificultades en lectura y escritura, no obstante hay un pequeño grupo que sí las tiene y que ameritan una atención psicopedagógica especializada.

3.1 DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA

3.1.1 DEFINICIÓN

Las dificultades específicas del aprendizaje de lectura y escritura

se manifiestan en niños con una inteligencia normal o alrededor de lo normal que carecen de alteraciones físicas o emocionales severas. Su ambiente sociocultural y educacional es satisfactorio. No logran un rendimiento escolar normal y presentan dificultades reiteradas en ciertas áreas del aprendizaje funcionando bien en algunas y mal en otras. Estas dificultades dependen de alteraciones en el desarrollo de la maduración psíquica y neurológica (Artuso, 2006:3)

3.1.2 CLASIFICACIÓN

Las dificultades de aprendizaje se clasifican en: problemas generales de aprendizaje y trastornos específicos del aprendizaje. Para este trabajo no se considerarán los problemas generales del aprendizaje. Además no se mencionará la discalculia por estar relacionada con el área numérica la misma que no forma parte de esta investigación.

Entre los trastornos específicos del aprendizaje tenemos: dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia.

LA DISLEXIA:

Etimológicamente la palabra dislexia se refiere a dificultades en el lenguaje. Actualmente es considerada un trastorno de adquisición de la lectura, donde se dificulta la integración con sentido de los símbolos lingüísticos y perceptivos.

Se ha definido este desorden como “una dificultad para la palabra (lexis), causado por confusión auditiva o visual, omisión de letras, sílabas y hasta palabras, debido a una organización defectuosa del espacio visual y auditivo” (Burneo; 1998:212)

La dislexia se presenta en niños cuyo coeficiente intelectual es normal y no aparecen otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar las dificultades en la lectura, además no presentan problemas orgánicos a nivel visual ni auditivo.

Las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Las principales habilidades que estos niños no dominan son: el lenguaje receptivo, el lenguaje escrito y el lenguaje expresivo (el paso de la codificación visual a la verbal, memoria a corto plazo, la percepción de orden y secuenciación)

Este trastorno se podría presentar como consecuencia de retrasos madurativos que afectan al establecimiento de las relaciones espaciotemporales, a las habilidades motrices, a la capacidad de discriminación perceptivo-visual, a los procesos simbólicos, a la capacidad atencional y numérica.

La dislexia en ocasiones puede estar relacionada con otros problemas de aprendizaje como la disgrafía o la disortografía que se detallarán más adelante, o también junto a ella se pueden presentar dificultades de pronunciación con mayor incidencia de palabras nuevas, largas o que tengan combinaciones de letras que le producen al niño dificultades en la lectura.

Para detectar la dislexia en la escuela inicialmente se puede observar en el niño un retraso en el aprendizaje de la lectoescritura, tendencia a deletrear las palabras, su lectura es muy lenta, hay poca comprensión de lo que lee, falta de ritmo, no respeta signos de puntuación. A medida que el niño avanza de grado, estos problemas empeoran, pues las exigencias escolares requieren de habilidades que el niño no tiene, llevándole a conseguir un bajo rendimiento académico, y como consecuencia de ello un mal auto concepto y actitudes de apatía o distracción en clase.

La dislexia se presenta en diferentes grados de dificultad, desde pequeños problemas que se pueden superar en un corto tiempo, hasta una dificultad que se arrastra toda la vida. La mayor o menor efectividad del tratamiento dependerán de la profundidad del trastorno, el nivel de motivación del niño, el grado de colaboración de la familia, el compromiso del profesor y un adecuado diagnóstico, el mismo que deberá partir de una detección precoz de las dificultades del niño.

Etiología.- La dislexia puede estar provocada por diversos factores y sus causas han sido estudiadas por algunos autores a través de la historia.

Para E. Torres de Bea (1977), citado por Gallardo, cualquier aspecto que puede afectar al niño durante el primer período de su vida puede causar dislexia entre estos: enfermedades graves durante los primeros meses o prematuridad; lesiones neurológicas; separaciones precoces muy traumáticas; ambiente emocional muy perturbador y/o ambiente que no proporciona un marco de referencia consistente durante los primeros años y herencia.

Estienne, (1982), citado por Gallardo, explica que la dislexia podría originarse por: dificultades instrumentales funcionales -inmadurez de ciertos aspectos necesarios para un buen aprendizaje de la lectoescritura- ; trastornos constitucionales o médicos; una disfunción cerebral mínima, también se refiere a un enfoque psicolingüístico que combina los elementos comunes de la comunicación oral y escrita.

Otro factor según este autor sería la escuela como responsable del rechazo que presentan algunos niños al aprendizaje de la lectoescritura, lo que da como consecuencia un aprendizaje insuficiente. Los métodos de aprendizaje, no por sí mismos, sino en la forma en que son utilizados por los profesores, podrían causar la dislexia.

Algunos autores en la década de 1960-1970 afirman que la dislexia es el síntoma de un trastorno más profundo de la personalidad. O que es la causante de trastornos de la afectividad.

A partir del año 1990 surgen nuevas investigaciones en psicología cognitiva, algunos autores de las Universidades de Yale y de Texas han afirmado que existe una base neurológica en la dislexia, estudiaron las diferencias que existían entre una persona con dislexia y una que no tenía este trastorno, concluyeron que “las personas disléxicas presentan diferencias significativas en sus patrones de activación cerebral: una menor activación en la parte posterior del cerebro y una sobreactivación en la parte frontal”. (Isep, 2005:123)

Un estudio realizado en el Instituto Neurológico de Montevideo (1996) menciona que los disléxicos presentan alteraciones concretas del ritmo alfa, con áreas de baja reactividad. Según esta investigación la dislexia viso espacial presenta alteraciones en el hemisferio cerebral derecho, mientras que la dislexia de tipo fonológico presenta la alteración en el hemisferio izquierdo.

Diferentes estudios sobre dominancia cerebral y lateralidad señalan que el hemisferio izquierdo es responsable del procesamiento lingüístico, analítico, lógico y secuencial de la información, y que el hemisferio derecho está relacionado con aspectos viso motores y espaciales como la percepción de la profundidad y de la forma.

En resumen se podría decir que hay tres factores importantes en la aparición de la dislexia:

1) Genético y neuroanatómico: Se refiere a la manera en que el cerebro procesa la información, una alteración de la memoria a corto plazo. “Una etiología neurológica no indica necesariamente daño cerebral irreversible. De haberlo encontraríamos otros déficit asociados” (Burneo; 1998:213). Al hablar de “dificultad específica de la lectura”, según Burneo, se relaciona más con falta de maduración cortical que puede ser remediada con entrenamiento.

2) Psicolingüístico: Se refiere a procesos que implican representaciones internas (pensamiento, memoria, percepción, lenguaje) que intervienen en el procesamiento de la información. Según Fodor, citado por Burneo, “una alteración de la aptitud lingüística puede asociarse a un trastorno de lectura” (Burneo, 1998:214).

3) De tipo perceptivo visual: Se refiere a dificultades en percibir las formas en el proceso de llegada de la imagen al cerebro.

El origen de la dislexia todavía no está claro, sin embargo se podría decir que está causada por diversas alteraciones que afectan al aprendizaje de la lectoescritura, es decir, las dificultades en la adquisición de esta habilidad son consecuencia de varios factores y no solo de uno.

Clasificación: Para Coltheart & Castler, citado por Gallardo (1995), la dislexia se clasifica en:

- Dislexia Fonológica o Auditiva
- Dislexia Visual, Superficial o Léxica
- Dislexia Profunda o Mixta

Dislexia Fonológica o Auditiva.- También llamada dislexia disfonética. El área afectada es la ruta fonológica. El niño presenta dificultades en la correspondencia de fonema-grafema, confunde palabras parecidas por Ej.: casa/cosa. Tiene mayor facilidad para las palabras más frecuentes o familiares, presenta “regularizaciones” es decir, lee la palabra que tiene en su léxico y ésta será lo más parecida posible a la que debe leer.

El niño con dislexia disfonética presenta dificultades para leer las palabras que no tienen representación semántica por Ej. y, del, al. Tiene mayor dificultad cuando la palabra es más larga porque es más difícil memorizarla. No puede segmentar la palabra aunque sí la visualiza globalmente.

El diagnóstico debe ser interdisciplinario, es necesario un examen neurológico, aplicar pruebas audiológicas que descartarían una hipoacusia, pues un conjunto de signos que indican una dificultad en lectura no son suficientes para indicar la etiología ni los factores que la rodean.

Este tipo de dislexia está relacionada con el hemisferio cerebral izquierdo, el mismo que regula los procesos relacionados con el lenguaje.

Un buen predictor de éxito o fracaso en la lectura es el vocabulario receptivo. Rubin et al., citado por Burneo, afirman que el desarrollo morfológico está relacionado con la habilidad de escritura. Los niños con dificultades de aprendizaje del lenguaje oral frecuentemente cometen errores morféimicos en el deletreo de palabras. (Burneo, 1998:213)

La lectura y escritura pueden ser destrezas más difíciles de adquirir en un contexto bilingüe, donde el niño tiene que incorporar dos sistemas de lenguaje oral y escrito diferentes.

“Los niños que no han desarrollado dificultades en lectura y escritura del español todavía podrían tener problemas al aprender estas habilidades en inglés. La falta de acoplamiento fonético o el uso de la metodología inadecuada podría ser la causa.” (Burneo, 1998:185)

En el español hay un buen acoplamiento fonético* por la relación que se da entre lo escrito y lo hablado, lo que no sucede en el inglés, es decir, cada uno tiene un sistema fonológico diferente. Esta puede ser una de las razones por las que el niño con dificultades de origen auditivo manifieste mayor dificultad en un contexto bilingüe.

La probabilidad de desarrollar dislexia y/o disgrafía es más alta en los niños que estudian en un medio escolar bilingüe que en uno monolingüe, por los dos sistemas de lenguaje involucrados. Sin embargo estos desórdenes, como se ha explicado anteriormente, tienen diferentes causas que no toman en cuenta la lengua implicada (Burneo, 1998:185).

Dislexia Visual Superficial o Léxica.- También llamada diseidética. Se caracteriza por dificultad en la asociación del signo gráfico con su significado, es decir en la retención de palabras en su léxico. Se dan errores de omisión, adición y sustitución de letras.

El acceso al léxico está orientado por el sonido y no por la ortografía de la palabra, se da confusión de palabras homófonas Ej. Vaca/baca. Los niños con este tipo de dislexia tienen un buen reconocimiento de las palabras por la ruta fonológica.

Está relacionada con las funciones del hemisferio cerebral derecho donde los procesos visomotores y espaciales están más afectados.

En las lenguas occidentales el orden de la lectura y escritura siguen una secuencia de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha. Los niños con una coordinación visual inadecuada o defectos visuales pueden ver un grupo mezclado de letras en lugar de un párrafo bien organizado. Si el niño con estas dificultades tiene que aprender a leer y escribir en dos lenguas, las posibilidades de error se incrementan (Burneo, 1998:185).

Dislexia Profunda o Mixta.- En este tipo de dislexia están afectadas ambas rutas tanto la auditiva como la visual. La rehabilitación es más difícil que en los otros tipos antes mencionados.

El niño o adulto con este tipo de dislexia tiene dificultad para el acceso al significado de las palabras, dificultad en palabras abstractas o “palabras función” como un, el, la, a, para. Aparecen muchos errores semánticos o paralexias* por ejemplo reemplaza “asno” por “burro”, “feliz” por “navidad”, es decir sustituye o confunde palabras parecidas en el sentido, en la forma, o en la escritura, siendo este tipo de errores los que definen a esta dislexia. Además presenta errores visuales e incapacidad para la lectura de las pseudopalabras. Los errores más frecuentes son de orden semántico (Isep, 2005:128).

Según Ramos, F., citado por Enderica, en la dislexia mixta hay un déficit neuropsicológico en destrezas perceptivo-visuales y auditivo lingüísticas. La comprensión de la lectura es nula, hay dificultades ortográficas al escribir al dictado y con palabras de significado semejante.

Para Luria, citado por Enderica, están involucrados los procesamientos intelectuales sucesivo y simultáneo. En el procesamiento sucesivo intervienen la audición y el movimiento en las regiones frontotemporales del cerebro, por tanto con la dislexia auditivo-lingüística. El proceso simultáneo se relaciona con la visión y el tacto, ubicadas en las regiones parieto occipitales, se asocia con la dislexia perceptivo visual. En la dislexia mixta se presenta una deficiencia en los dos tipos de procesamiento mencionados (Enderica, 2005:60-61).

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO CON DISLEXIA:

Según Fernanda Fernández, citada por Gallardo, un niño con dislexia podría presentar los siguientes síntomas:

De acuerdo con la dinámica general:

Falta de atención: Tiende a fatigarse por el enorme esfuerzo intelectual que realiza en clase.

Desinterés por el estudio: debido a un medio escolar poco estimulante y a la falta de atención.

Inadaptación personal: por su falta de orientación en el espacio y tiempo presenta inseguridad e inestabilidad emocional.

Sentimientos de inferioridad: como consecuencia del bajo rendimiento.

Sensación de fracaso: que demuestra con inseguridad e inhibición o mostrándose desobediente y negativista.

De acuerdo con el nivel escolar:

De 6 a 9 años:

Retraso en el lenguaje oral: inversiones y confusiones de fonemas, expresión verbal pobre, dificultad para adquirir nuevo vocabulario.

Retraso en la lectura: confusiones y omisiones de letras, inversiones, reiteraciones y omisiones de sílabas, omisiones de palabras, falta de ritmo, lentitud, no respeta signos de puntuación, saltos de línea o repetición de la misma, lectura mecánica.

Dificultades en la escritura y cálculo.

Mayores de 9 años:

Dificultades en la lectura: su lectura no es comprensiva, dificultad para utilizar el diccionario.

Problemas en el lenguaje oral: pobre expresión y comprensión, no estructuran correctamente las frases.

Tienen dificultad en las otras materias por sus problemas en orientación espacio-temporal como historia, geografía, etc.

Presentan problemas en la escritura y cálculo.

La investigación de (Siegel y Linder, 1984), citado por Sattler, sugiere que

los niños pequeños con incapacidad para la lectura (8 a 9 años de edad) tienen una deficiencia en la codificación fonológica, mientras que los niños mayores con incapacidad para la lectura (10 a 13 años) utilizan un código fonémico pero tienen un déficit más general en la memoria a corto plazo, en el contexto del procesamiento del lenguaje (Sattler, 1996:728).

Este estudio manifiesta que en los niños con dificultad en la lectura sí se desarrolla un código fonémico en la memoria a corto plazo, pero de manera más lenta.

Se debe tomar en cuenta que la dislexia es un síndrome, como hemos visto, puede ser causado por múltiples factores y sus manifestaciones pueden ser de diferentes dimensiones, de acuerdo con quien la presenta. Por ello es importante individualizar las intervenciones a fin de conocer en cada caso las estructuras o mecanismos que si están deficitarios pueden provocar dificultades de lectoescritura y abordar los procedimientos de intervención, considerando que en un medio escolar bilingüe la dificultad es aún mayor para el estudiante.

LA DISGRAFÍA:

Es una alteración de la escritura, que se da en niños con capacidad intelectual dentro de los límites de lo normal o por encima de la media, sin daño sensorial o neurológico grave, sin la presencia de trastornos emocionales severos o desórdenes intensos de la personalidad y que hayan recibido una adecuada estimulación pedagógica y cultural.

Según Portellano (2001) “la disgrafía es un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños con normal capacidad intelectual, adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos.” (Isep, 2005:205)

Un trastorno neurológico grave como la afasia puede provocar agrafias o paragrafias, es decir trastornos del lenguaje escrito que no deben confundirse con la disgrafía, pues el origen de ésta no es de tipo neurológico sino funcional.

Las características fundamentales en los estudiantes con esta dificultad son: una escritura ilegible y demasiado lenta, la página está mal organizada, el texto es disperso, los espacios entre las letras y palabras son irregulares, la línea está mal sostenida, se presentan trazos torpes y retocados, los levantamientos del lápiz son numerosos, los rasgos son poco precisos e incontrolados.

El predominio de una u otra de estas manifestaciones depende del tipo de disgrafía, si es perceptiva y relacionada con la dislexia o si es predominantemente motriz, como se verá más adelante.

Etiología.- Las dificultades en escritura no son causadas por un solo factor, por lo regular se encuentran implicados en esta problemática aspectos madurativos, psicoafectivos y pedagógicos. De acuerdo con Linares (1993) lo que más puede incidir son los de origen motriz.

Las causas de tipo madurativo incluyen trastornos de lateralización, como ambidextrismo y zurdería contrariada, retraso en la madurez psicomotora, trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices.

Los factores de origen psicoafectivos y personales se pueden reflejar en un grafismo defectuoso provocado por inestabilidad emocional o tensiones psicológicas, también se refieren a las características personales que podrían determinar algunos comportamientos, entre ellos el acto escritor reflejado en algunos rasgos del grafismo (estable/inestable, lento/rápido).

Las causas de origen pedagógico incluyen algunos aspectos del proceso de enseñanza de la letra cursiva como son: una instrucción demasiado rígida e inflexible sin considerar

las características individuales de cada niño, dar demasiada importancia a la calidad o rapidez escritora, una inadecuada orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras entre otras. (Isep, 2005: 212-214)

Clasificación: Entre los diferentes autores hay discrepancias al hacer una clasificación de la disgrafía, sin embargo la mayoría de estudios distinguen entre: disgrafía como un efecto de la dislexia en la escritura y la disgrafía motriz provocada por alteraciones psicomotrices.

Disgrafía disléxica.- Es la alteración simbólica del lenguaje escrito que se da como consecuencia de las dificultades disléxicas del niño (mala percepción de las formas, de su colocación dentro de las palabras). Afecta al contenido de la escritura. Los errores son similares a los ocurridos en la lectura de un niño con dislexia así podemos observar:

- Omisión de letras, sílabas o palabras.
- Confusión de letras con sonido semejante.
- Confusión de letras con orientación simétrica similar.
- Inversión o transposición del orden de las sílabas.
- Invención de palabras o paragrafia escritora.
- Agregado de letras y sílabas.
- Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.

Disgrafía motriz o caligráfica.- Afecta a la forma de las letras, y calidad de la escritura en sus aspectos perceptivo-motrices, en este tipo de disgrafía no está afectada la capacidad de simbolización. Las manifestaciones de esta dificultad son las siguientes:

- Trastornos de la forma de las letras.
- Trastornos del tamaño de las letras.
- Deficiente espaciado entre las letras dentro de una palabra, entre las palabras y entre los renglones.
- Inclinación defectuosa de las palabras y de los renglones.
- Ligamentos defectuosos entre las letras que conforman cada palabra.
- Trastornos de la presión de la escritura por exceso o defecto.
- Trastornos de la fluidez y del ritmo escritor.
- Trastornos de la direccionalidad de los giros.
- Alteraciones tónico-posturales en el niño.

Algunas dificultades en la escritura se dan como consecuencia de un problema en la lectura. Sin embargo existen trastornos disgráficos totalmente independientes de una dislexia. Muchas de las dificultades en la lectura se proyectan a través de la escritura, pero se pueden encontrar niños que tienen una letra defectuosa con un nivel lector aceptable. (Portellano Pérez, 2001) citado por (Isep, 2005:204-211)

LA DISORTOGRAFÍA:

Según el Diccionario de la Real Academia Española la palabra ortografía proviene del griego “orthos” que significa correcto y “graphos” que significa escribir, es decir es el conjunto de normas que regulan la escritura correcta de una lengua.

En el español hay una tendencia fonética en la ortografía, aunque entre algunas letras y fonemas no hay una correspondencia perfecta como por ejemplo, el fonema **c** se articula como **/k/** Cuando va antes de las vocales a, o, u; y se articula como **/ç/** cuando va antes de las vocales i, u.

En el inglés hay una mayor divergencia entre los fonemas del habla y los signos de la escritura por ejemplo, “th” se articula como /d/ en “**this**”; y se articula /o/ en “**thin**”. (Risueño, 2005:93)

La disortografía implica una serie de errores en la escritura y la ortografía, estos son constantes, repetitivos y pueden hacer ilegible a lo escrito. Es “la incapacidad de estructurar gramaticalmente el lenguaje se asocia, generalmente a trastornos en la lectura” (Isep, 2005:168) por lo general un niño disléxico presenta también dificultades a nivel ortográfico.

Sin embargo los errores que se dan en la escritura no necesariamente se observan en la lectura, “los síntomas disortográficos no representan tan sólo una mera proyección de los errores de la lectura en la escritura –dislexia en la escritura- , sino que pueden responder a otras causas”. (Isep, 2005:168) Entre estas, el desconocimiento de las reglas gramaticales, olvido de plurales y acentos, confusión en los artículos, etc.

Hay dos procesos básicos que intervienen en la escritura: uno que supone la utilización de símbolos auditivos (fonemas) y otro que implica el uso de signos gráficos (grafemas), los que requieren un adecuado funcionamiento de la percepción auditiva que permitan diferenciar los distintos sonidos que componen una palabra, y un buen desarrollo de la

percepción visual y espaciotemporal para lograr la correcta utilización de los grafemas con sus fonemas correspondientes.

Si un niño tiene dificultades de percepción auditiva para diferenciar los fonemas de los sonidos de su lengua materna, el español, donde como se mencionó anteriormente, hay mayor acoplamiento fonético, tendrá mayores dificultades al hacerlo en inglés como segunda lengua.

Etiología.- La disortografía puede deberse a diferentes causas, así tenemos:

- Deficiencias en percepción y memoria visual y auditiva.
- Dificultades a nivel espaciotemporal.
- Dificultades de tipo lingüístico: mala articulación de fonemas.
- Deficiente uso y conocimiento de vocabulario.
- Bajo nivel de motivación.
- Utilización de métodos de enseñanza inadecuados.

Clasificación.- Luria (1980) y Tsvetkova (1977) distinguen siete tipos de disortografía:

Disortografía temporal.- Dificultad para la percepción clara y constante de los fonemas, problemas en la ordenación de sus elementos.

Disortografía perceptivo-cinestésica.- Dificultad para el análisis de las sensaciones kinésicas implicadas en la articulación, la que impide repetir con exactitud los sonidos.

Disortografía cinética.- Dificultad para la ordenación y secuencia de los elementos gráficos, se dan errores de unión-separación.

Disortografía visoespacial.- Alteración de la percepción de la imagen de los grafemas o conjunto de grafemas, se manifiestan en rotaciones p/b, d/q; sustituciones m/n o/a confusiones de letras con grafía doble b/v, g/f.

Disortografía dinámica.- Alteración en redacción y estructuración sintáctica de las oraciones, a menudo se llama también disgramatismo.

Disortografía semántica.- Alteración del análisis conceptual indispensable para el uso correcto de los signos ortográficos.

Disortografía cultural.- Dificultad para el aprendizaje de las reglas de ortografía convencional. (Isep, 2005:173-178)

En la disortografía se encuentran errores sistemáticos y reiterados tanto en la escritura como en la ortografía, los que pueden hacer inteligibles a los escritos. Estos se pueden clasificar en:

*** Errores de tipo lingüístico-perceptivo:**

- Sustitución de fonemas afines por la articulación: t/d, p/b, etc.
- Omisión: de fonemas: “lo” por “los”
- Omisión de sílabas enteras: “car” por “carta”
- Omisión de palabras.
- Adición de fonemas: “tarota” por “torta”
- Adición de sílabas enteras: “castillollo”
- Adición de palabras
- Inversión de los sonidos: inversión de grafemas dentro de las sílabas “aldo” por “lado”, “bursa” por “blusa”, inversión de sílabas en una palabra e inversión de palabras.

*** Errores de tipo visoespacial:**

- Sustitución de letras que se diferencian por su posición en el espacio: d/p, p/q.
- Sustitución de letras similares por sus características visuales: m/n, o/a.
- Confusión en palabras con fonemas que admiten doble grafía: b/v, ll/y.
- Confusión en palabras con fonemas que admiten dos grafías, en función de las vocales: /g/, /j/, /k/, /z/
- Omisión de la letra “h”, por no tener correspondencia fonética.

Los tres últimos errores dependen en gran medida de la memoria visual

***Errores de tipo visoauditivo:**

- Cambio de unas letras por otras sin sentido por la dificultad para realizar la asociación entre fonema y grafema.

*** Errores con relación al contenido:**

- Uniones de palabras: "lamesa".
- Separaciones de sílabas que componen una palabra: "ca-sa".
- Unión de sílabas pertenecientes a dos palabras: "estatapa".

*** Errores en las reglas de ortografía**

- Infringir reglas de puntuación.
- No respetar mayúsculas al inicio de un escrito o luego de punto.
- No escribir "m" antes de "p", etc

En contextos educativos bilingües la articulación y la escritura pueden ser inferiores en la segunda lengua y necesitan ser descubiertos lo más pronto posible para poder tomar las medidas adecuadas.

Si un alumno tiene problemas en ortografía en español, cuanto más los tendrá en inglés, el sistema gráfico y morfológico del inglés es diferente. En español este sistema es más o menos parecido.

3.2 El bilingüismo y los trastornos específicos del aprendizaje.

En general los niños bilingües varían en cuanto a sus antecedentes familiares, en el grado de confianza al utilizar una u otra lengua y en el nivel de motivación para aprender. Se debe tomar en cuenta que ante todo son niños, como tales tienen un conjunto de características, personalidades, habilidades, fortalezas y debilidades, deseos y necesidades que nada tienen que ver con que si hablan un idioma o dos.

Se ha investigado mucho sobre los efectos del bilingüismo en el aspecto cognitivo, intelectual y en el desarrollo del lenguaje. La mayoría de estudios mencionan ventajas antes que desventajas de la educación bilingüe. Los puntos de vista populares sobre el bilingüismo han cambiado tremendamente en las últimas décadas, desde lo predominantemente negativo a lo predominantemente positivo.

Muchas investigaciones han estado dirigidas a los hablantes nativos de inglés y a averiguar los procesos que contribuyen a la comprensión efectiva del lenguaje. Por el contrario pocos estudios han documentado el rol de estos componentes en la conducta de lectura en la segunda lengua en las poblaciones bilingües (Proctor, 2005:247).

Show, Burns and Griffin (1998), citados por Dilollo, reportaron que el Comité de Prevención de Dificultades de la Lectura en niños de corta edad recomienda que cuando sea posible se debería promover el bilingüismo oral y escrito porque provee beneficios intelectuales, económicos y sociales. Es importante que los educadores conozcan que desarrollar las artes del lenguaje oral y escrito en la lengua materna promueve el aprendizaje del inglés oral y escrito de una manera eficiente (Dilollo, 2004:2-3).

Hay evidencias de que el bilingüismo no daña el lenguaje. Es una meta factible y razonable aún para los niños con deficiencias lingüísticas y evolutivas. (Asha Leader, 2006: 12).

Por lo general, si un niño tiene dificultades en la adquisición de la primera lengua, en el aprendizaje de una segunda lengua también las tendrá, pero el no darle educación bilingüe no beneficia el mayor desarrollo de su lengua materna. En un modelo bilingüe es posible que en muchos casos se dé un desarrollo moderado en ambos idiomas con el apoyo sistemático del profesor y una adaptación sucesiva al método de aprendizaje. Un sistema monolingüe no garantiza un desarrollo óptimo del lenguaje, al contrario también se puede obtener un progreso moderado de la lengua materna. La ventaja del niño con dificultades que asiste a un modelo bilingüe es que a pesar de no lograr un nivel óptimo de desarrollo en las dos lenguas podrá desenvolverse en dos culturas diferentes, en un sistema monolingüe además de no alcanzar un buen nivel académico, solo podrá interactuar en una cultura (Arregui, 2007:35).

A pesar del creciente número de niños de varios grupos culturales y lingüísticos que aprenden otra lengua en un contexto académico, no hay especialistas que sepan como tratar a los niños bilingües que presentan dificultades en el lenguaje oral y escrito en ambos idiomas. Hay pocos estudios que han examinado el aprendizaje del lenguaje de niños bilingües con problemas en la lengua materna. (Thordardottir, 2006: 13).

Uno de estos estudios, realizado hace más de 25 años en Canadá, mostró que los preescolares con problemas en la lengua materna que estuvieron en programas bilingües de inmersión se desempeñaron tan bien como sus compañeros que estaban en programas monolingües dando evidencia que los entornos bilingües no son demasiado demandantes para estos niños (Bruck 1982) citado por (Thordardottir; 2006:13)

En Montreal se realizó un estudio de niños anglófonos con discapacidad del lenguaje, después de evaluarlos por el lapso de tres años, se observó que sus capacidades cognitivas y de lengua materna eran similares a niños con dificultades del lenguaje que acudían a escuelas monolingües. En cuanto a las competencias receptivas en la segunda lengua eran semejantes y las productivas más bajas que la de sus compañeros sin trastornos del modelo bilingüe, dificultades que se observaban también a nivel de la adquisición de la lengua materna. (Arregui, 2007:35)

Swanson et. al. (2006) investigaron el desarrollo de la lectura, el vocabulario y la memoria en niños de 5 a 10 años que aprendían inglés como segunda lengua y que fueron identificados en riesgo de dificultades en la lectura. Demostraron que los niños con inhabilidades para la lectura obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los niños sin riesgo en la lectura en inglés y en español en la memoria a corto plazo, en la comprensión del español y en la memoria de trabajo en inglés y en español (Swanson, 2005:247).

El crecimiento en las medidas de vocabulario de español, de lectura, de memoria a corto plazo y de memoria de trabajo explicó el 12 % de la variabilidad en predecir el crecimiento en la lectura en inglés. Los resultados muestran que el incremento en la memoria de trabajo en la lengua materna predice el desarrollo en la lectura en la segunda lengua (Swanson, 2005:247).

Hay dos Implicaciones relacionadas con estos hallazgos:

- 1.- Hay un efecto lingüístico específico de la memoria que influye en el desarrollo de la literalidad en un segundo idioma
- 2.- Las medidas de memoria a corto plazo y de trabajo son particularmente útiles para identificar a los niños en riesgo para problemas de lectura en su segunda lengua.

Es importante identificar los procesos en niños en riesgo para inhabilidades en la lectura que son distintos de los procesos relacionados al riesgo en la adquisición de la segunda lengua. Los resultados del estudio de Swanson et al. muestran que los niños en riesgo para inhabilidades para la lectura pero de inteligencia promedio son deficientes en medidas de memoria a corto plazo y de trabajo en español cuando se los compara con niños sin riesgo para problemas de lectura” (Swanson, H., 2006:247-264).

El desarrollo en dos lenguas es diferente del desarrollo en un solo idioma, aunque necesariamente no es más difícil y no causa problemas en el lenguaje, sin embargo hay niños bilingües que tienen problemas de comunicación sea en la lengua materna oral y escrita o en el segundo idioma oral y escrito. (Thordardottir, 2006:13). Por ello es importante analizar las causas de las dificultades de los niños que estudian en un entorno bilingüe.

Descubrir las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna de los niños es imperativo para poder dar alternativas de recuperación con el objetivo de que se facilite el aprendizaje de la segunda lengua. Si todo centro educativo tuviera un programa serio de prevención de dificultades se evitaría en algún grado los problemas del aprendizaje y en la parte psicológica se evitaría que los niños adquieran una baja autoestima.

El no identificar oportunamente a los niños con problemas de aprendizaje ligados al bilingüismo podría ocasionar que estos problemas se hagan más severos conforme pasan los años escolares, lo que afectaría cada vez más su aprendizaje y paulatinamente el niño adoptaría la idea de que no puede frente a sus compañeros que no tienen dificultades, esto afecta indudablemente a su autoestima.

Al tratar adecuadamente las dificultades del niño en su idioma materno se podría lograr superarlas, lo cual tendría un efecto positivo en el aprendizaje del inglés. Para esto es necesario averiguar cuál es la naturaleza de estas dificultades. Como se mencionó anteriormente en esta investigación, Cummins manifiesta que “la competencia en una segunda lengua está en función de las habilidades desarrolladas en la lengua materna, ya que una habilidad cognitiva subyace a la destreza en ambos lenguajes” (Herrera, 2006: 3); es decir, el problema no es la segunda lengua, sino la transferencia de las dificultades del idioma materno hacia el inglés.

Los niños que integran la muestra de esta investigación pertenecen a una clase social medio alta y alta, es posible que no tengan problemas fácilmente reconocibles en su lengua materna, esto es, aparentemente hablan bien el español, tienen buen vocabulario y su sintaxis es correcta. Sin embargo tienen dificultades académicas, sobre todo en aspectos lingüísticos complejos, tanto en español como en inglés.

Estas dificultades no obvias a simple vista solo pueden ser detectadas a través de una evaluación exhaustiva de las habilidades psicolingüísticas en la lengua materna.

3.3 Habilidad psicolingüística y bilingüismo.

La psicolingüística es una ciencia interdisciplinaria que pretende explorar la interacción entre las operaciones mentales de expresión y comprensión lingüística, surgió en la década de los sesenta con el fin de buscar explicaciones a los problemas psicológicos que están involucrados en el proceso de adquisición de la lengua (Martínez, 2002:01).

La habilidad psicolingüística es un componente de la cognición, de gran complejidad. Incluye entre otros comprensión y utilización de un vocabulario amplio, con términos concretos y abstractos, que denota riqueza conceptual; uso de sinónimos, antónimos, homónimos, destreza para la formación de palabras compuestas y de frases complejas; reconocimiento de similitudes y diferencias, de silogismos; facilidad en el ordenamiento lógico-secuencial de los actos verbales que indica la claridad -de pensamiento-; de reconocimiento de intangibles, de incongruencias; de buen uso de analogías y de proverbios, de un buen dominio de la metáfora y el metalenguaje (Burneo, 1998:148-149).

Para el aprendizaje escolar es importante un adecuado desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, es necesario que el niño haya logrado un nivel satisfactorio de comprensión y expresión del lenguaje tanto oral como escrito. El aprendizaje escolar se basa fundamentalmente en transmisión de conocimientos en forma oral y con apoyo de material escrito, por lo tanto los estudiantes tienen que estar preparados para comprender, expresar y construir los conocimientos.

Algunos niños, a pesar de tener una inteligencia normal, no aprenden, debido a que tienen dificultades en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas. Por lo general son niños que desarrollaron el lenguaje oral más tarde o demostraron un desarrollo lingüístico más lento que otros niños. La dificultad se observa en la habilidad de combinar palabras, mostrar una secuencia lógica en la expresión de ideas, el uso de formas lingüísticas más elaboradas como: metáforas, expresiones idiomáticas, etc. (Burneo, 1998:211)

El diagnóstico de las habilidades psicolingüísticas posibilitaría un seguimiento e intervención oportunos en el caso de niños con dificultades del aprendizaje de la lectoescritura, pues un desarrollo lingüístico precoz puede facilitar el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Según afirma Burneo “un alto grado de habilidad psicolingüística suele correlacionar con un buen desarrollo cognitivo, el cual facilita no solo el aprendizaje sino también la adquisición de un bilingüismo eficiente” (Burneo, 1998:211) Lo mencionado anteriormente nos sugiere que el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas facilita tanto el aprendizaje de la lengua materna como de un segundo idioma.

Aprender una lengua extranjera requiere que el estudiante adquiera un nuevo sistema simbólico de reglas arbitrarias. Las diferencias entre las reglas lingüísticas del inglés y aquellas de la mayor parte de otras lenguas se encuentran en los niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y morfofonémico, así como también en el nivel semántico.

El aprendizaje de una lengua extranjera puede presentar una de las más grandes barreras en la carrera educativa y académica del niño con incapacidad en el lenguaje y el aprendizaje. Además el profesor puede esperar que los alumnos aprendan más rápidamente de lo que es posible para el estudiante con incapacidad para el aprendizaje. En general las dificultades que un niño experimenta en una lengua extranjera tienden a compaginarse con aquellas que él tiene en su lengua materna (Wiig, 1984:64).

El procesamiento de información para el niño bilingüe es más complejo comparado con el monolingüe, Cuando el niño empieza a leer tiene que reconocer las palabras en su forma escrita y relacionarlas con las formas habladas y los conceptos asociados a las mismas en ambos idiomas (Beheydt, 2002:24).

El niño monolingüe al inicio del proceso de adquisición del lenguaje materno comienza a descifrar el código lingüístico seleccionando segmentos, de entre todos los sonidos que oye, que corresponden a distintas palabras, relaciona series de sonidos con los conceptos correspondientes. Para ello debe diferenciar los distintos sonidos de las palabras (discriminación auditiva) y luego relacionar palabras y conceptos (capacidad cognitiva). No todos los niños pueden progresar a un mismo ritmo en el aprendizaje, uno de los problemas fundamentales a los que se tienen que enfrentar los niños que tienen dificultades del aprendizaje en lectura y escritura es la rapidez. A los niños con dificultades de lectura y escritura el bilingüismo les puede resultar angustioso, ya que el procesamiento auditivo y cognoscitivo requerido para asimilar dos idiomas a la vez demanda una mayor aptitud cognitiva y lingüística (Beheydt, 2002:25).

3.4 Edad de inicio del bilingüismo en niños con trastornos del aprendizaje de la lectura y escritura.

Para Harley, (1986), citado por Baker, la relación entre la edad en que se aprende una segunda lengua y el éxito logrado en la competencia bilingüe es un tema muy debatido. Algunos investigadores afirman que los niños aprenden con mayor facilidad y éxito una lengua, otros argumentan que los adolescentes y adultos jóvenes aprenden más rápido y eficazmente que los niños.

Singleton (1989) hace un análisis sobre este tema y afirma:

que los niños que aprenden una segunda lengua en la infancia tienden a lograr niveles de competencia mayores que los que empiezan después de la niñez. Tal descubrimiento no contradice la idea de que alguien pueda hacerse bilingüe al aprender una segunda lengua después de la infancia. (...) Al parecer los niños aprenden el sistema fonético y la gramática de una nueva lengua con más facilidad que los adultos (Baker, 1997:118).

Menciona además que ni en la infancia ni en la adolescencia hay períodos críticos que impidan que una segunda lengua deba ser introducida en la escuela. En un aula de clase, el tiempo de exposición a la segunda lengua es un factor importante para el éxito en su aprendizaje. “Los niños que empiezan a aprender una segunda lengua en la escuela elemental y continúan en toda la escolaridad, tienden a mostrar mayor competencia que los que empiezan a aprender la segunda lengua más tarde” (Baker, 1997:118).

Theodore Andersson, citado por Balkan, afirma que “la edad ideal para comenzar una L2 se situaría entre los 4 y los 8 años. Según él, es en esta edad cuando la formación inconsciente de hábitos juega un papel muy importante en el aprendizaje”(Balkan, 1979:62).

Cuando más temprano se aprende una segunda lengua hay mayores posibilidades de adquirirla de manera similar al aprendizaje de la lengua materna. Lo que presenta ciertas ventajas que no podrían darse más tarde. (Balkan, 1979:62)

Algunas investigaciones manifiestan que el bilingüismo que se desarrolla en los primeros años de vida del niño, cuando existe un alto grado de plasticidad cerebral, podría tener una representación cortical bilateral. En el Instituto Neurológico de Montreal se realizaron algunos estudios sobre dominancia lateral hemisférica donde concluyeron que “la lengua materna tendría sus principales centros en el hemisferio izquierdo, con alguna participación del otro hemisferio, mientras que la segunda lengua se asentaría

primariamente en el hemisferio derecho con cierta participación del izquierdo” (Burneo, 1998:141).

Aunque esta afirmación adolece de algunas limitaciones, Burneo manifiesta que en el bilingüismo hay una mayor intervención de ambos hemisferios cerebrales, sobre todo cuando en el período de adquisición del lenguaje se ha logrado una separación de los contextos verbales para cada uno de los idiomas. Por ejemplo: el uso del español en el ámbito familiar, y el inglés en el entorno escolar y laboral, sin embargo aclara la dificultad de hacer esta separación contextual en las situaciones de la vida real (Burneo, 1998:142).

Es importante fomentar el bilingüismo temprano, pues hay evidencia de que la plasticidad cerebral durante los primeros años de vida constituye una ventaja en la adquisición de la segunda lengua. Es preferible que el niño hasta una edad de 3 o 4 años adquiera solo su lengua materna, para reforzar las bases del conocimiento de las estructuras más importantes de su idioma nativo (Burneo, 1998:142).

Entre el individuo bilingüe que aprende la segunda lengua en la infancia y aquel que lo hace en su vida posterior hay algunas diferencias que consisten en la dificultad que tiene este último para establecer lazos afectivos ante elementos de la lengua extranjera y que no posee la intuición de determinar lo que es correcto o incorrecto cuando escucha o lee estructuras verbales por primera vez como lo haría un hablante nativo (Balkan, 1979:63).

Este estudio se basa en la teoría de la interdependencia de Cummins quien sugiere que:

la adquisición de la segunda lengua es influida considerablemente por la medida en que se ha desarrollado la primera lengua. Cuando se ha desarrollado suficientemente bien una primera lengua para hacer frente al aprendizaje descontextualizado de la clase, se puede adquirir una segunda lengua con relativa facilidad. Cuando la primera lengua está menos desarrollada, o cuando se ha intentado el reemplazo de la primera por la segunda, el desarrollo de la segunda puede estar relativamente obstaculizado (Baker, 1997:127).

En el caso de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en un contexto bilingüe resultaría beneficioso detectar a tiempo sus falencias en la lengua materna, para ejercitarlas logrando de esta manera prepararlo para un mejor aprendizaje de su segunda lengua.

CAPÍTULO IV

ESTUDIO DE CASOS

4.1 GENERALIDADES

4.1.1 Planteamiento del problema.- En un colegio bilingüe la potencialidad de presentar dificultades en lectura y escritura se incrementa debido a que la educación bilingüe es más competitiva y exigente. Aprender el lenguaje oral y escrito en dos idiomas es más complejo que hacerlo solamente en uno. “La probabilidad de desarrollar dislexia y/o disgrafía es de alguna manera más alta en la población bilingüe que en la monolingüe, debido a los dos sistemas de lenguaje involucrados. La lectura y escritura pueden ser más difíciles de adquirir en contextos bilingües, lo que depende de algunas variables. Una de éstas es el acoplamiento fonético” (Burneo, 1998: 184-185), que es mejor en español que en inglés.

Entonces se plantean las preguntas: ¿el niño que tiene dificultades para el aprendizaje en lectura y escritura en su lengua materna, las tendrá también en el aprendizaje de una segunda lengua?, ¿puede un niño con dificultades en lectura y escritura en español tener un dominio del inglés o llegar a ser bilingüe a pesar de sus deficiencias?, ¿Qué estrategias utilizar para apoyar en el aula de clase al niño a superar las deficiencias en lectura y escritura en su lengua materna?

A menudo los niños que tienen éxito en su rendimiento académico (medido a través de notas) son quienes se adaptan mejor a este sistema, sin embargo quienes presentan problemas en el aprendizaje del español como lengua materna, también manifiestan similares dificultades en el inglés, tornándose en un conflicto difícil de resolver para el niño, los profesores y sus padres. En primer lugar, puede afectarse la autoestima en el niño al no sentirse al nivel de sus compañeros; los padres, a más de su inversión económica en educación, se ven avocados a contratar clases de nivelación extras o terapia psicopedagógica, lo que afecta directamente su economía familiar. Por último, los profesores no siempre encuentran mecanismos de apoyo al niño con dificultades, quien se va quedando con vacíos de conocimiento del lenguaje tanto en español como en inglés, mientras que el resto del grupo avanza a un ritmo de aprendizaje más rápido y eficaz.

En el colegio donde se desarrolla esta investigación la incidencia de dificultades del aprendizaje es del 15 %. El 38 % de los casos corresponden a trastornos en lectura y escritura, en una población de 279 niños de segundo a séptimo año de educación básica. Estos datos que fueron obtenidos del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil contenidos en la carpeta de Informes de Evaluaciones y Seguimiento de Casos del Primer Trimestre del año lectivo 2006 – 2007. A continuación se expone el número de niños con dificultades en el aprendizaje por cada grado.

GRADO	Dificultades en lectura y escritura (español)	Otras dificultades no relacionadas con lectura y escritura	Total
Segundo Básica	3	2	5
Tercero Básica	3	1	4
Cuarto Básica	2	12	14
Quinto Básica	5	6	11
Sexto Básica	2	1	3
Séptimo Básica	1	4	5
Total	16	26	42

Fig. 4.1 Resumen de la incidencia de dificultades del aprendizaje en el Colegio donde se realizó esta investigación.

4.1.2 Objetivos:

- **General:** Identificar la influencia de las dificultades en lectura y escritura en la lengua materna en el aprendizaje de estas destrezas en inglés.

- Específicos:

- 1.- Conocer los estudios realizados acerca del bilingüismo, los trastornos de lectura y escritura y sus implicaciones en el aprendizaje del inglés.
- 2.- Identificar las dificultades en lectura y escritura en la lengua materna y en inglés en un grupo de niños de 2do a 7mo año de educación básica.
- 3.- Realizar un perfil psicolingüístico de la muestra estudiada.
- 4.- Realizar sugerencias psicopedagógicas para el manejo de la muestra estudiada.

4.1.3 Hipótesis.- Los niños de un Colegio bilingüe de la ciudad de Quito con dificultades en la lectura y escritura en su lengua materna, el español, podrían transferirlas al aprendizaje del inglés oral y escrito.

4.1.4 VARIABLES:

Independiente.- Las dificultades de los niños de un Colegio bilingüe de la ciudad de Quito en lectura y escritura en español.

Dependiente.- Las dificultades de los niños de un Colegio bilingüe de la ciudad de Quito en el aprendizaje de lectura y escritura en inglés, y en las asignaturas de *Reading* y *Language*.

INDICADORES:

- Resultados de las pruebas aplicadas.
- Calificaciones de las materias de *Reading* y *Language*.
- Entrevistas con los profesores de español e inglés.

4.2 Metodología

Este trabajo pretende investigar si los niños que presentan dificultades específicas de lectura y escritura en español transfieren estas dificultades al aprendizaje de lectura y escritura en una segunda lengua.

El método de investigación que se utilizó es descriptivo con estudio de casos, se desarrolló con una muestra de 8 niños de segundo a séptimo de básica en edades comprendidas entre 6 a 11 años, estudiantes de un colegio particular bilingüe de la ciudad de Quito, de un estrato socioeconómico medio alto.

Se les aplicó una batería de pruebas de diagnóstico de dificultades de lectura y escritura y otros tests que miden las habilidades psicolingüísticas como predictores de un buen desempeño en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Se controlaron variables que podrían interferir con los resultados como: deficiencias auditivas o visuales, problemas emocionales y/o familiares.

Para la selección de los instrumentos de evaluación de problemas específicos de lectura y escritura se aplicaron los siguientes criterios; que las pruebas aplicadas nos permitan:

- Conocer el nivel de vocabulario receptivo o auditivo.
- Reconocer las dificultades en la lectura oral y comprensiva.
- Observar las falencias en la escritura espontánea y el dictado.
- Hacer un diagnóstico de las funciones psicolingüísticas del lenguaje.
- Analizar la capacidad de los canales de comunicación auditivo, vocal y visomotor.
- Medir el proceso receptivo, organizativo y expresivo del lenguaje.
- Hacer un diagnóstico de la habilidad verbal oral y escrita del estudiante.

Las pruebas escogidas se consideran apropiadas para el grupo pues tienen buena confiabilidad, validez y han sido estandarizadas siguiendo los procedimientos de rigor científico.

Las conclusiones de los resultados obtenidos podrán ser aplicadas únicamente a la población escogida y debido a su reducido número no podrán extrapolarse a un universo más amplio.

4.3 Selección de la muestra.- Para la selección de la muestra se tomó en cuenta a aquellos niños que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en español como lengua materna y que su rendimiento académico en la asignatura de lenguaje era inferior al promedio del grupo al que pertenecen.

GRADO	NIÑAS	NIÑOS
Segundo Básica	1	1
Tercero Básica	1	-
Cuarto Básica	1	2
Quinto Básica	-	1
Sexto Básica	1	-
Total	4	4

Fig. 4.2 Muestra de la investigación.

4.4 Materiales.- Se aplicaron las siguientes pruebas:

4.4.1 TEST DE ANÁLISIS DE LECTURA Y ESCRITURA T.A.L.E. Es una prueba que pretende determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura del niño o niña en un momento dado del proceso de adquisición de estas habilidades. La muestra que se utilizó para estandarizar la prueba está formada por

niños barcelonenses de diferentes estratos socioeconómicos, situados en los niveles I, II, III y IV de enseñanza básica

Los subtest de lectura están establecidos en cuatro niveles de edad que coinciden con los cuatro primeros años de educación básica. Están compuestos de series de letras, sílabas y palabras que permiten analizar la conducta de lectura y detallar los errores más frecuentes en cada nivel, y también de dos textos, uno para analizar la lectura oral y otro para la comprensión de la lectura silenciosa.

La serie de letras incluye todo el alfabeto castellano, son presentadas en forma de mayúsculas y minúsculas. La serie de sílabas contiene veinte combinaciones de letras, así se seleccionaron algunas sílabas directas, sílabas inversas, sílabas compuestas, y sílabas con letras susceptibles de dar lugar a rotaciones.

En la serie de palabras se encuentran el máximo de combinaciones silábicas constan de 50 de las cuales 6 carecen de significado, pues la palabra no reconocida exige una discriminación minuciosa de sus componentes gráficos. En esta lista de palabras 2 son de una sola sílaba, 21 son bisílabas, 20 son trisílabas, 6 tienen cuatro sílabas y una tiene 5 sílabas.

Los subtest de escritura se dividen en tres: copia, dictado y escritura espontánea, en la copia los modelos a reproducir son sílabas (15), palabras (15) y frases (3), cada uno de estos elementos a reproducir está escrito con los diferentes tipos de letra: mayúscula, minúscula y cursiva. Las frases se presentan en orden de complejidad creciente. Para cada nivel se seleccionaron textos paralelos a los utilizados para las pruebas de lectura oral y lectura silenciosa.

El material del test consta de unas cartulinas impresas, un cuadernillo para el registro de la lectura, otro para el registro de la escritura y el tercero para anotar los resultados obtenidos, además de una plantilla para valorar el grafismo.

La administración es individual, su aplicación tiene una duración de 1 hora y 20 minutos aproximadamente.

4.4.2 TEST DE DIAGNÓSTICO LECTOR PEDE.- La prueba de dislexia específica PEDE fue elaborada por Condemarín-Blomquist en 1970, tiene por objetivo determinar el

nivel lector del niño sobre la base de lectura en complejidad creciente y explorar signos disléxicos en la lectura oral. La prueba consta de dos partes. 1) Nivel lector con 100 ítems y 2) Errores específicos con 71 ítems.

Para la elaboración de la primera parte las autoras tomaron como base todas las formas posibles de combinación de letras que se dan en la lengua castellana, estas combinaciones aparecen en forma separada y en complejidad creciente, estas son:

- Nombre de la letra
- Sonido de la letra
- Sílabas directas con consonante de sonido simple
- Sílabas directas con consonante de doble sonido
- Sílabas directas con consonante de doble grafía
- Sílabas directas con consonante seguida de "U"
- Sílabas indirectas de nivel simple y complejo
- Sílabas complejas
- Sílabas con diptongo de nivel simple y complejo
- Sílabas con fonograma de nivel simple
- Sílabas con fonograma de nivel complejo
- Sílabas con fonograma y diptongo de nivel simple
- Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo

En la segunda parte se presentan dificultades típicas que inducen a error al niño disléxico y estas son:

- Letras confundibles por sonido al principio de la palabra
- Letras confundibles por grafía semejante
- Inversiones de letras
- Inversiones de palabras completas
- Inversiones de letras dentro de las palabras
- Inversiones de orden de la sílaba en la palabra

La administración es individual, el niño responde en forma oral, en algunos ítems solo debe señalar la respuesta, su aplicación tiene una duración de 15 a 20 minutos aproximadamente.

4.4.3 ITPA TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS.- Esta prueba tiene como finalidad evaluar las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y consecuentemente, la detección de trastornos del aprendizaje. Sus autores son Samuel A. Kirk, James J. McCarty y Winifred D. Kirk. La primera versión apareció en 1961. El autor, al trabajar con niños con retraso mental producido por desventajas culturales, se dio cuenta de que mostraban grandes diferencias en sus aptitudes, de ahí surgió la necesidad de disponer de un instrumento de diagnóstico capaz de discriminar las distintas facetas de las aptitudes cognitivas, además intentaba aumentar el ritmo de desarrollo intelectual de estos niños. Le sirvió de apoyo el modelo teórico de Osgood (1957) sobre procesos de comunicación. Pronto el ITPA (*Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*) se convirtió en uno de los instrumentos más conocidos y utilizados, se desarrollaron programas de intervención basados en los resultados de esta prueba. En 1968 surgió la versión revisada y en 1980 los profesores Kirk y Von Isser publicaron la primera versión en español destinada a países latino-americanos. En el año 2004 se hicieron algunas modificaciones a la versión española, y es la que se utilizó para esta investigación.

El modelo psicolingüístico en el que se basa el ITPA considera las funciones psicológicas del individuo que operan en la comunicación e intenta relacionar los procesos implicados al captar, interpretar o transmitir un mensaje. El objetivo del ITPA es detectar las aptitudes y dificultades específicas de los niños para proporcionarles una base para desarrollar programas de entrenamiento y refuerzo oportuno siempre que así el caso lo amerite. Este modelo postula tres dimensiones cognitivas: 1) Canales de comunicación, 2) Procesos psicolingüísticos o cognitivos y 3) Niveles de organización.

1.- Canales de comunicación.- Son las rutas a través de las cuales fluyen los contenidos de la información. El *input* o entrada de información se produce a través de dos vías: la visual y la auditiva. El *output* o salida de la información se realiza a través de las modalidades vocal y motora. Se pueden dar diversas combinaciones *input-output*, las principales son:

a) Canal visomotor: el *input* es visual y el *output* es gestual.

b) Canal auditivo-vocal: el *input* es auditivo y el *output* es vocal.

2.- Procesos psicolingüísticos.- Están relacionados con la adquisición y el uso del lenguaje. A través de estos procesos el niño es capaz de recibir, reconocer y comprender

la información que recibe. Finalmente puede comunicarse y expresar sus ideas, intenciones y deseos respondiendo por medio de gestos y palabras. Los procesos que intervienen son:

- a) **Proceso receptivo:** Es la habilidad para comprender lo que se oye o se ve.
- b) **Proceso de asociación u organización:** Es la habilidad para relacionar percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos internamente.
- c) **Proceso expresivo:** Es la habilidad para expresar las ideas verbalmente o a través de gestos.

3.- Niveles de organización.- Existen dos niveles de organización:

- a) **Nivel automático:** Implica hábitos integrados, como la memoria y el aprendizaje remoto, etc., que producen una cadena automática de respuestas.
- b) **Nivel representativo:** Implica la representación simbólica, es decir el manejo interno de símbolos. Es un nivel más voluntario.

El ITPA está compuesto de 11 subescalas que son:

- **Comprensión auditiva.-** Evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.

- **Comprensión visual.-** Evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo, a partir de un conjunto de dibujos, el que es semejante al dibujo-estímulo.

- **Asociación auditiva.-** Evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente, mediante una serie de analogías verbales de dificultad creciente.

- **Asociación visual.-** Evalúa la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente. El niño tiene que elegir el dibujo que más se relaciona con el dibujo estímulo.

-**Expresión verbal.-** Evalúa la fluidez verbal del niño a través del número de conceptos expresados verbalmente en un período de tiempo límite.

- **Expresión motora.-** Evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos.

- **Integración gramatical.**- Evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyada en dibujos. Algunos autores cuestionan que esta destreza sea una tarea automática.

- **Integración visual.**- Evalúa la capacidad de identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.

- **Integración auditiva (test complementario).**- Evalúa la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.

- **Memoria secuencial auditiva.**- Evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series de dígitos en orden creciente de dificultad.

- **Memoria secuencial visomotora.**- Evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas después de ver el estímulo por un breve período de tiempo.

La administración es individual, se aplica a niños de 3 a 10 años, la duración es de aproximadamente 60 minutos.

4.4.4 ESCALA DE INTELIGENCIA REVISADA PARA EL NIVEL ESCOLAR

WISC-R.- La revisión del *WISC* llevó un poco más de tres años, se publicó en 1974. Fue una labor de cooperación realizada entre el autor David Wechsler y la compañía editorial, con la colaboración de los miembros de *Test Division of The Psychological Corporation* : Dr. Roger T. Lennon, Dr. James H. Ricks, Jr.. Así como del Dr. Jerome E. Doppelt, el Dr. Alan S. Kaufman y otros.

Uno de los cambios que se dieron en el *WISC-R* es el rango de edad que cubre: entre los 6 y 16 años mientras el *WISC 1949* fue utilizado para niños entre 5 y 15 años. También se hicieron algunas modificaciones en su estandarización. Se alternaron las subescalas verbales y las de ejecución en la secuencia de aplicación al niño. Se revisaron las instrucciones de aplicación y en algunas subescalas las instrucciones para la puntuación.

El *WISC* se ha caracterizado por ser una herramienta práctica en la clínica y en el diagnóstico, se lo utiliza en las áreas de evaluación educativa, de apreciación del aprendizaje y de algunas discapacidades. A través de este instrumento se pretende

obtener un índice significativo y útil de la capacidad del sujeto, se fundamenta en la existencia de la inteligencia general, definida por el autor así: “la inteligencia es la capacidad global de un individuo tendiente a entender y enfrentar al mundo que le circunda” (Wechsler:3). Concibe a la inteligencia como una entidad multideterminada y multifacética y no como un rasgo que se puede definir de una forma única.

Consta de las siguientes subescalas:

- **Información.**- Mide los conocimientos adquiridos como resultado de la capacidad de aprender y retener conocimientos y del medio cultural temprano. Además mide comprensión verbal, memoria a largo plazo y rango de conocimientos.

- **Semejanzas.**- Mide en general la comprensión verbal, la formación de conceptos verbales y el razonamiento concreto y abstracto.

- **Aritmética.**- Mide la comprensión verbal, específicamente concentración y el razonamiento numérico.

- **Comprensión.**- Mide en general la comprensión verbal, específicamente el juicio social y el nivel de adaptación al medio.

- **Vocabulario.**- Mide en general la comprensión verbal, el desarrollo del lenguaje y capacidad de aprendizaje, específicamente la riqueza de ideas.

- **Retención de dígitos (subescala Verbal complementaria).**- Mide en general la habilidad de no distraerse con estímulos del medio, específicamente la atención auditiva o memoria corta.

- **Figuras incompletas.**- Mide la organización visual y la capacidad de diferenciar los detalles esenciales de los no esenciales, específicamente mide la atención visual a detalles chicos.

- **Ordenación de dibujos.**- Mide la organización visual, capacidad de planificación e interpretación de situaciones sociales, específicamente mide la secuencia visual y el sentido común.

- **Diseño con cubos.-** Mide la percepción visual y la coordinación mano ojo, específicamente mide la orientación en el espacio.

- **Composición de objetos.-** Mide la organización visual y la coordinación visomotora, específicamente mide la capacidad de sintetizar partes en un todo.

- **Claves.-** Mide la libertad de distracción y velocidad psicomotora, específicamente la coordinación visomotora y destreza manual.

- **Laberintos (subescala de Ejecución complementaria).-** Mide la organización visual y coordinación visomotora, específicamente la capacidad de seguir instrucciones, velocidad y eficiencia.

La aplicación es individual, el tiempo que se requiere es de aproximadamente 50 a 75 minutos.

Se aplicó la escala verbal para tener un mayor número de elementos de juicio para evaluar la habilidad verbal, y se aplicó la escala de ejecución a fin de evaluar las potenciales dificultades visomotoras de los niños. Actualmente hay la versión WISC-IV, sin embargo no se la aplicó debido a que el centro educativo donde se desarrolló esta investigación no cuenta con esta prueba.

4.4.5 TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR DE BENDER.- El test Bender es una prueba perceptual y proyectiva para niños de 5 a 10 años de edad, cualquiera sea su inteligencia, funcionamiento neurológico y ajuste emocional. Puede ser utilizado como un test de desarrollo o como prueba proyectiva, ofrece información importante en un tiempo muy corto. Consiste en nueve Figuras que son presentadas una por vez para ser copiadas por el sujeto en una hoja en blanco. Wertheimer (1923) utilizó originalmente esos diseños para demostrar los principios de la Psicología de la Gestalt en relación con la percepción. Bender en 1938 adaptó estas figuras y las usó como un test visomotor. Al hacer esto, aplicó la psicología de la Gestalt al estudio de la personalidad y la práctica clínica.

Bender (1938) señala que la percepción y la reproducción de las Figuras gestálticas está determinada por principios biológicos de acción sensoriomotriz, que varían en función de a) el patrón de desarrollo y nivel de maduración de cada individuo y b) su

estado patológico funcional u orgánico. Todos los ítems del Bender son puntuados como uno o cero, esto es, como presente o ausente. Su aplicación es individual, se toma en cuenta el tiempo que se demora el niño en su ejecución, pues es un dato significativo para el análisis.

4.4.6 TEST CARROW DE COMPRENSIÒN AUDITIVA DEL LENGUAJE (versión en español e inglés).- Esta prueba permite medir el lenguaje receptivo, es decir la comprensión auditiva del vocabulario y su estructura gramatical. Específicamente de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones y otras formas morfológicas y sintácticas; además permite observar el desarrollo de la comprensión del lenguaje.

Es un test estandarizado e individual que evalúa a niños en edades comprendidas entre tres y siete años. El tiempo de aplicación aproximado es de veinte a treinta minutos. El niño responde señalando el dibujo que representa el vocabulario o la estructura dada, no se requiere una respuesta oral. Se analizan los errores en vocabulario, morfología y sintaxis. Los puntajes brutos totales se convierten en percentiles de acuerdo con intervalos de seis meses de edad, rangos de edad que no permiten una discriminación suficiente. La versión en español del test Carrow posee pocas normas de evaluación, es por esto que tiene poco valor diagnóstico. La respuesta no verbal hace a esta prueba asequible para evaluar a niños muy pequeños.

En una investigación de la comprensión de niños con desordenes de la comprensión (Marquard y Saxman 1972) readministraron la prueba Carrow a 5 niños con mala articulación y a 5 con buena articulación, cuatro semanas después en una evaluación inicial la correlación del orden de rango entre puntajes de errores para la primera y segunda administración de la prueba para los 10 sujetos fue del 0.92.

El test Carrow tiene dos funciones: 1) medir la comprensión auditiva de la estructura del lenguaje, permitiendo ubicar al niño en un nivel evolutivo de comprensión. 2) Determinar el área de dificultad lingüística Ej. Vocabulario, sintaxis, morfología o en todo)

4.4.8 TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES PEABODY TVIP.- La escala revisada en español está basada en el *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT; Dunn, 1959) y el *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981. Esta prueba mide el vocabulario receptivo o auditivo de un individuo, de palabras aisladas que son pronunciadas por el examinador. Tiene dos propósitos generales: 1) Como una prueba de

aprovechamiento ya que demuestra la eficacia en la adquisición de vocabulario en español, 2) Se puede utilizar para discernir la aptitud escolar.

El TVIP está diseñado para medir la aptitud escolar, pues un aspecto importante en la inteligencia es la adquisición de vocabulario. Sin embargo una prueba de vocabulario como esta no proporciona una medida global de la inteligencia general ni puede reflejar la inteligencia innata de un individuo. Cabe mencionar que la exposición del niño a una variedad de influencias culturales que influyen tanto en la estimulación como en la carencia del lenguaje podrían variar los puntajes obtenidos en vocabulario. Por estas razones el TVIP tiene una limitación importante que debe ser tomada en cuenta por el examinador, al ser un instrumento que mide únicamente el vocabulario auditivo toma en cuenta solo un aspecto del complejo proceso lingüístico y cognitivo del ser humano.

Se aplica a niños de 2 a 18 años de edad, la administración es individual, el tiempo de duración es de aproximadamente 20 minutos. Contiene 125 ítems organizados en orden de dificultad de los más fáciles a los más difíciles. Se administrarán los ítems que están dentro o cerca del margen crítico* del sujeto, el límite inferior de este margen se llama base; y el margen superior, se denomina tope.

4.4.9 BATERIA WOODCOCK DE PROFICIENCIA EN EL IDIOMA (VERSIÓN ESPAÑOL).- Esta batería fue creada por Richard W. Woodcock en el año de 1973, consiste en 8 subpruebas que miden lenguaje oral, lectura y lenguaje escrito. Abarca medidas en un rango muy amplio que hacen posible una variedad extensa de aplicaciones en contextos educativos y no educativos. Se aplica a individuos desde preescolares hasta adolescentes e incluso adultos.

El análisis de la proficiencia en la lengua, especialmente en el área oral, provee al examinador de importante información acerca de si las subsiguientes evaluaciones deben realizarse en español o en inglés. Evalúa la proficiencia en español en cada una de sus áreas oral y escrita. Esta batería es apropiada para identificar a individuos con problemas especiales o inhabilidades en las tres áreas principales de funcionamiento lingüístico: lenguaje oral, lectura y escritura. Es útil en el diagnóstico e identificación de debilidades específicas en español que puedan interferir con el aprendizaje escolar.

Para la administración de las subpruebas se requieren aproximadamente 45 minutos. En todos los subtest los ítems están ubicados por su orden de dificultad, en cada uno hay

una base y un tope, se entiende como base a cinco respuestas correctas consecutivas y como tope a cinco respuestas incorrectas consecutivas.

La evaluación debe comenzar dentro del rango operativo* del individuo según la edad, y luego continuar evaluándole hasta que todos los ítems dentro de este rango hayan sido administrados. Las reglas para obtener la base y el tope se incluyen en cada subtest y también constan en el folleto de respuestas. Está compuesta de 8 subescalas que son:

- **Subprueba A: Vocabulario sobre dibujos.-** Mide el lenguaje expresivo, es la más simple. El niño identifica los objetos o acciones mostrados, consta de 33 ítems.

- **Subprueba B: Antónimos y Sinónimos.-** Mide el conocimiento del significado de las palabras, la tarea requerida es dividida entre lenguaje receptivo y expresivo. Sin embargo el sujeto no debe ser penalizado por malas pronunciaciones debidas a defectos del habla, dialecto o patrones regionales del habla. La parte de antónimos consta de 32 ítems y la de sinónimos de 25.

- **Subprueba C: Analogías.-** Es la prueba más compleja en la serie de lenguaje oral, requiere tanto de lenguaje receptivo como expresivo, el niño debe completar frases con palabras correctas.

- **Subprueba D: Identificación de letras y palabras.-** El sujeto debe identificar letras aisladas y palabras, debe conocer la pronunciación exacta, para que una respuesta se considere correcta, el sujeto debe producir una lectura natural de la palabra dentro de cuatro o cinco segundos. No se debe penalizar al individuo por malas pronunciaciones debidas a defectos del habla, por acentos regionales o dialectos. Contiene 50 ítems.

- **Subprueba E: Análisis de palabras.-** En esta prueba se pide al niño leer las palabras sin sentido, mide la habilidad de aplicar destrezas de análisis fónico y estructural para pronunciar palabras que pueden no ser familiares. La prueba comienza con diagramas consonante-vocal y concluye con ítems multisilábicos. Consta de 28 ítems.

- **Subprueba F: Comprensión de textos.-** Mide la habilidad para estudiar un texto corto e identificar una palabra clave que falta en el contexto del mismo, esta tarea requiere de una variedad de destrezas léxicas y de comprensión. Tiene 28 ítems.

- **Subprueba G: Dictado.**- El niño debe responder escribiendo sobre una variedad de preguntas que requieren conocimiento de las formas de las palabras, deletreo, puntuación, mayúsculas y uso. No se penaliza por mala letra. Contiene 42 ítems.

- **Subprueba H: Comprobación.**- Requiere que el niño identifique errores en párrafos, textos escritos, y que identifique como corregir cada error. Los errores incluyen puntuación incorrecta, mayúsculas incorrectas, forma inapropiada de una palabra y deletreo incorrecto. Contiene 40 ítems.

-**Subprueba P&LM: Puntuación y empleo de letras mayúsculas.**- Está diseñado para obtener un puntaje combinado de los subtest de dictado y comprobación que pueden ser obtenidos en los ítems de puntuación, de mayúsculas, de deletreo y uso. Contiene 23 ítems.

- **Subprueba Or: Ortografía.**- El puntaje está basado en 34 ítems obtenidos de las subpruebas de dictado y comprobación.

- **Subprueba Con: Concordancia.**- Consta de 25 ítems obtenidos de las subpruebas de dictado y comprobación.

4.5 Aplicación de las pruebas presentación y análisis de resultados

A continuación se presentará un informe detallado de las pruebas aplicadas a cada niño de la muestra estudiada.

4.5.1 CASO A

CURSO: 6to de Básica

EDAD: 11 años

MOTIVO DE REFERENCIA:

La niña fue referida por su profesora de lenguaje, materia en la que tiene bajo rendimiento, tiene muchas dificultades en lectura y escritura en español, especialmente en velocidad lectora y ortografía. Su profesora de inglés también reporta falencias en expresión oral y escrita.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

La niña tiene 11 años de edad, cursa el sexto año de educación básica, ingresó al Colegio desde primero de básica, es decir cuando tenía 5 años. Actualmente presenta dificultades académicas en el área de lenguaje tanto en español como en inglés. En abril del 2006 fue evaluada por presentar dificultades en comprensión, especialmente en pruebas y exámenes.

Vive en un hogar organizado, es la segunda de tres hijos. La relación familiar es buena, sus padres le dedican el mayor tiempo posible. La niña fue planificada, la madre estuvo un poco sensible durante el embarazo, el parto fue postérmino, a decir de sus padres no hubo dificultades en su desarrollo evolutivo, ni presentó dificultades del lenguaje.

De la información obtenida en el D.O.B.E, la niña tiene una historia de dificultades académicas desde que inició el segundo año de educación básica, las que aún no ha superado.

OBSERVACIONES CONDUCTUALES:

Durante la evaluación la niña se mostró tranquila, colaboradora, seguía las instrucciones con atención y hubo buena disposición para trabajar, en ocasiones demostró cansancio y preguntó constantemente si ya se va a terminar. Al retomar la actividad colaboró y tuvo disposición para continuar el trabajo.

OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES:

Lenguaje.- Tiene dificultades en ortografía, comprensión, no puede crear historias con sentido, se le evalúa de forma diferente. No se interesa y no termina trabajos de clase. Tiene malas notas en lecciones. Escribe "pésimo", las respuestas en los exámenes son incoherentes.

Inglés.- Parece que no entiende, se demora al terminar el trabajo de clase. Habla mucho en español, en clase no entiende lo que tiene que hacer, recibe ayuda de sus compañeros. Es muy lenta no puede hablar ni escribir. No entiende instrucciones, hay que repetirle dos o tres veces lo que tiene que hacer. Tiene bajas notas en pruebas. Recibe clases extras de inglés dos veces por semana

Matemáticas.- Tiene dificultad, su rendimiento académico y las pruebas son bajas.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de Análisis de Lectura y Escritura T.A.L.E.

LECTURA:

Velocidad lectora.- El tiempo empleado en la lectura de letras, silabas, palabras y párrafos es mayor al promedio esperado para su nivel de edad y escolaridad.

Errores.- Supera lo esperado para su edad y nivel de escolaridad en la lectura de silabas, palabras y párrafos. En la lectura de letras se mantiene dentro de los rangos esperados para su edad y nivel de escolaridad. Los errores más frecuentes son: rectificación, sustitución, omisión, repetición, adición y sustitución de palabras.

Comprensión lectora.- Es buena, corresponde al promedio de aciertos esperados para su nivel de edad y escolaridad.

ESCRITURA:

Grafismo.- El tamaño de la letra es grande, supera el nivel esperado para su edad. Se observa irregularidad leve en el tamaño de las letras, el trazo es ligeramente oscilante, con algunas anomalías en las líneas escritas y una interlineación algo irregular. La cantidad de errores sobrepasa su nivel de edad y escolaridad.

Copia.- Los errores superan al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: sustitución y omisión.

Dictado.- Los errores de ortografía natural sobrepasan al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: sustitución y omisión. Los errores de ortografía arbitraria también sobrepasan al promedio esperado para su grupo de edad, siendo los más frecuentes: acentuación y cambios consonánticos.

Escritura espontánea.- Los errores de sintaxis están dentro del promedio esperado para su grupo de edad y escolaridad. El contenido expresivo corresponde en un nivel II es decir de un niño de 7 años 6 meses a 8 años de edad, por lo que se observa un retraso.

2.- Test de Diagnóstico Lector PEDE

En esta prueba la niña presenta errores en confusión de letras con sonidos acústicamente próximos como son: j por g; c por q, inversión de letras en las palabras, escribe: quedo por quebo; plata por palta; pulmón por plumón; blanco por balcón; saber

por sabré; noble por Nóbel. En la lectura silenciosa se observó que articula la palabra, efectúa fijaciones del ojo a lo largo de la línea.

En la lectura en voz alta no respeta los signos de puntuación, el tipo de lectura que efectúa es palabra a palabra, no proporciona entonación apropiada, su velocidad lectora es lenta.

3.- ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas:

La media de puntuaciones típicas de la niña es de 32, se sitúa por debajo de la media poblacional que es de 36.

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	29	-3
Asociación auditiva	32	
Fluidez verbal	35	+3
Memoria secuencial auditiva	29	-3
Integración gramatical	30	-2
Integración auditiva	25	-7
Media = 30		

Test Visomotores	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión Visual	32	
Asociación visual	36	+4
Expresión motora	38	+6
Integración visual	24	-8
Memoria secuencial visomotora	35	+3
Media = 33		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest auditivo vocales se sitúan por debajo de las correspondientes a su edad cronológica, se observa mayor dificultad en comprensión auditiva, memoria secuencial auditiva e integración gramatical.

Las puntuaciones EPL en los subtest viso motores se sitúan por debajo de su edad cronológica, excepto expresión motora donde obtiene un puntaje acorde a su edad. Se observa mayor dificultad en integración visual y comprensión visual.

Las áreas que requieren refuerzo son:

- **Integración auditiva: (mayor dificultad)** en la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
- **Comprensión auditiva:** capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.
- **Memoria secuencial auditiva:** mide el recuerdo inmediato de material no significativo.
- **Integración visual: (mayor dificultad)** Habilidad para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.
- **Integración gramatical:** habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyadas en dibujos.

4.- Escala de Inteligencia para el nivel escolar WISC-R

Escala Verbal	Punt. Normalizada
Información	7
Semejanzas	13
Aritmética	11
Vocabulario	10
Comprensión	12
Retención de dígitos	6
Media = 9.83	

Escala Verbal CI: 102 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala Ejecución	Punt. Normalizada
Fig. Incompletas	10
Ordenación de dibujos	10
Diseño con cubos	10
Composición de objetos	9
Claves	7
Laberintos	8
Media = 9	

Escala Ejecución CI: 95 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala total: CI 99 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

No hay diferencia significativa entre el CI verbal y el CI ejecución, sin embargo la media de cada una de estas escalas se encuentra bajo la media esperada para su edad. En la escala verbal su habilidad mejor desarrollada está en razonamiento concreto y abstracto, hay un rendimiento dentro de la media poblacional en: comprensión verbal, razonamiento numérico, juicio social y el nivel de adaptación al medio, sin embargo la niña tiene dificultad en: atención auditiva, memoria a largo y corto plazo, lo que refleja dificultad en seguir secuencias auditivas y un problema de aprendizaje.

En la escala de ejecución hay un desempeño dentro de la media poblacional en: orientación en el espacio, secuencia visual y sentido común, no se observan fortalezas. Tiene dificultad en coordinación visomotora y destreza manual, lo que indica letargia y desinterés en la elaboración de trabajos escolares.

Se encuentran puntajes bajo la media en dos de los tres subtest que miden la libertad de distracción, por lo que se podría pensar en que la niña tiene problemas de atención.

5.- Test Gestáltico Visomotor de Bender:

Presenta una edad de maduración visomotora de 9 años o meses a 9 años 11 meses, 1 año 5 meses inferior a su edad cronológica de 11 años 4 meses, que corresponde a un percentil de 40. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica. Aunque podría existir una cierta inmadurez de las destrezas visomotoras.

6.- Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje (versión español)

La niña obtuvo un puntaje directo de 98 que equivale a un percentil de 98 en la tabla de edad de 6a 6m a 6a 11 m. Lo que podría indicar que tiene una buena comprensión auditiva del lenguaje.

7.- *Carrow Test For Auditory Comprehension of Language* (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba obtuvo una puntuación directa de 77, lo que equivale a un percentil de 10, lo que significa un puntaje muy bajo en relación a su edad. Presenta dificultades en

comprensión auditiva del lenguaje en inglés en las áreas de vocabulario (adjetivos), morfología (verbos, pronombres y preposiciones) y sintaxis.

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

La niña obtuvo un rango percentil de 90, con un intervalo de confianza entre 83 y 94, lo que indica un buen nivel de vocabulario receptivo o auditivo, y una aptitud escolar moderadamente alta.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

AREA	Puntuación de edad	Percentiles
Lenguaje oral	11 años 2 meses	38
Lectura	10 años 5 meses	25
Lenguaje escrito	9 años 10 meses	11
Idioma comprensivo	10 años 6 meses	23

Se observa que la puntuación de edad en las áreas de lectura, lenguaje escrito e idioma comprensivo es inferior a su edad cronológica. Lo que indica que la niña requiere refuerzo en lectura y escritura.

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

De acuerdo con los datos expuestos se puede concluir que el caso A es una niña con un CI normal tanto en la escala verbal como de ejecución. Sus puntajes sobre la media poblacional se ubican en razonamiento concreto y abstracto. Se observan dificultades en memoria a largo y corto plazo, atención auditiva, coordinación visomotora y destreza manual, lo que evidencia una dificultad en seguir secuencias auditivas y un problema de aprendizaje.

En el test Bender, la niña presenta un retraso de un año cinco meses en desarrollo visomotor, dato que corrobora su dificultad visomotriz, Esto puede ocasionar que se demore al realizar los trabajos de clase. No se encontraron indicadores de daño cerebral.

En la evaluación de aptitudes psicolingüísticas la media de puntuaciones típicas de 32 se sitúa por debajo de la media poblacional, es decir tiene un rendimiento general bajo, se evidencian dificultades sobre todo a nivel auditivo vocal, en la capacidad para obtener significado del material presentado oralmente, en el recuerdo del material no significativo y en la conciencia fonológica. Se observa un mayor problema para identificar objetos

conocidos en un contexto complejo y en la utilización gramatical del lenguaje español. La niña tiene una buena capacidad para expresar significados mediante gestos.

Las pruebas de diagnóstico de lectura y escritura indican dificultades en las dos áreas. Los errores en lectura superan los esperados para su edad, siendo los más frecuentes rectificación, sustitución, omisión, repetición, adición, sustitución de palabras, inversión de letras en las palabras y confusión de letras con sonidos acústicamente próximos como son: j por g; c por q. Efectúa una lectura lenta, sin embargo el nivel de comprensión lectora corresponde al promedio esperado.

En la copia, dictado, grafismo, ortografía natural y arbitraria los errores sobrepasan lo esperado para su edad, los más frecuentes son sustitución, omisión, acentuación y cambios consonánticos. Se observa un retraso en el contenido expresivo de la escritura espontánea.

Lo encontrado en los test de lectura y escritura confirma lo observado por su profesora de lenguaje al manifestar que la niña tiene dificultades en ortografía, escritura y elaboración de historias. Es decir el caso A tiene rasgos característicos de una dislexia relacionada con disgrafía y disortografía.

La profesora de Inglés manifiesta que no puede “escribir” ni “hablar” en este idioma, razón por la cual se le sugirió nivelación académica, este dato es corroborado por el rendimiento de la niña en el test de comprensión auditiva del inglés donde obtuvo un percentil muy bajo en relación con su edad cronológica y nivel de escolaridad.

Adicionalmente se aplicó al final una prueba de proficiencia en el lenguaje español, donde se observa un retraso en relación con su edad cronológica y nivel escolar en lectura, lenguaje escrito y comprensivo.

RECOMENDACIONES

- Realizar un examen auditivo y visual para descartar daño a nivel periférico.
- Para objetivos de mejoramiento educativo, la niña necesita desarrollar las siguientes destrezas: integración auditiva, integración visual, comprensión auditiva, memoria

secuencial auditiva e integración gramatical. Además reforzar las áreas de asociación auditiva y comprensión visual.

- Se sugiere realizar una terapia psicopedagógica encaminada a mejorar las áreas menos desarrolladas, sería conveniente aplicar ejercicios de mezcla de sonidos y un método sistemático de presentar y sintetizar el material fónico.

- Nivelación en Inglés.

- En el aula de clase darle una atención personalizada tomando en cuenta sus dificultades y estar en continua comunicación con la terapeuta y sus padres.

4.5.2 CASO B

CURSO: 2do.de Básica

EDAD: 6 años 10 meses

MOTIVO DE REFERENCIA:

El niño fue remitido por sus profesoras pues se observan muchas dificultades en lectoescritura, su rendimiento en clase es bajo, no termina pronto los trabajos escritos, confunde algunas letras al leer y su ritmo es lento.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

El niño tiene 6 años 7 meses cursa actualmente el segundo de básica, es alumno nuevo ingresó a este Colegio en este año lectivo, pues vino de Latacunga donde estudió hasta primero de básica, la escuela en la que estuvo no era bilingüe, por lo tanto su nivel de inglés es bajo con relación a su grupo de compañeros. Actualmente tiene algunas dificultades académicas tanto en español como en inglés.

Es el segundo hijo de un hogar organizado, sin embargo su padre por el trabajo vive en Latacunga lo que le ha afectado, sus padres lo describen como un niño cariñoso, expresivo, al que le gusta que le den atención. La relación familiar y la comunicación entre todos son buenas. Le dan mucha importancia al rendimiento escolar aunque no le exigen solo veintes. Los padres manifiestan que en años anteriores no tuvo dificultades académicas pero si en su proceso de adaptación.

Cuando la madre tenía dos meses de embarazo hubo amenaza de aborto, pero luego continuó sin dificultades, el parto fue por cesárea. Ha padecido de gripes, dolor de oído, se le ha practicado una cirugía para destapar su conducto lagrimal a los 4 meses de edad y tiene pie plano. Como antecedente familiar es importante mencionar que la madre tiene discalculia.

OBSERVACIONES CONDUCTUALES:

El niño se muestra colaborador con la ejecución de las pruebas. Al inicio se le observa un poco tímido y temeroso, pero conforme se conversa con él se le ve más tranquilo. Atiende a las instrucciones pero tiende a cansarse con facilidad, su ejecución a veces se torna lenta.

OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES:

Inglés.- Necesita apoyo extra en inglés, está con retraso en conocimientos en relación al grupo. Tiene bajo rendimiento en pruebas de *spelling*. Se observan dificultades al copiar, omite letras, hace rotaciones escribe b por d. Le cuesta seguir órdenes. No tiene buena pronunciación, hay que repetirle varias veces para que entienda, le cuesta entender y diferenciar los sonidos.

Lengua.- Omite letras, tiene dificultad en ortografía, le cuesta la participación oral es un niño tímido.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de análisis de lectura y escritura T.A.L.E.

LECTURA:

Los errores en lectura de letras aisladas están acordes con su nivel de edad y escolaridad. La velocidad supera el tiempo aceptado para su nivel de escolaridad. Tiene mayor dificultad en la lectura de sílabas y palabras aisladas donde alcanza un nivel muy inferior para su edad y nivel de escolaridad. Su nivel de comprensión lectora está acorde con su edad. Su lectura en voz alta es lenta, repite el inicio de la palabra y añade letras.

ESCRITURA:

En la copia el niño alcanza un nivel inferior al aceptado para su edad y nivel de escolaridad, se observan frecuentes omisiones, en menor grado sustituciones y adiciones.

En el dictado se observa mayor dificultad, tanto en ortografía natural como arbitraria. En ortografía natural hay presencia de omisiones, sustituciones, uniones y fragmentaciones. En ortografía arbitraria tiene errores en la acentuación de algunas palabras y confunde consonantes con sonido similar como: S por Z, J por G, C por S y V por B. En la escritura espontánea alcanza un nivel acorde a su edad.

2.- Test de diagnóstico lector PEDE

Presenta errores en la lectura de letras aisladas: b por d; a por d; tiene dificultad en la lectura de sílabas indirectas lee as por ac; vi por ul; ed por ad. Confusión de letras con sonidos acústicamente próximos f por d; r por g; g por j. Se observa dificultad en la lectura de sílabas con diptongos y fonogramas, sies por siec; bric por brio; craun por traun; crio por glio; draun por flaun, criun por triun, balus por blauc; que por gue; qui por gui.

En la lectura de palabras se observan rotaciones b por d; inversión de palabras el por le, confusiones m por ñ; inversiones de letras dentro de la palabra truco por turco; adiciones negral por negar, presenta inversiones, confusiones y en menor grado rotaciones.

En la lectura en voz alta lee con dificultad la mayor parte de las palabras, modula las palabras antes de pronunciarlas, el tipo de lectura que efectúa es palabra a palabra, a veces sílaba a sílaba, su velocidad es lenta, señala con el dedo la línea y mueve la cabeza mientras lee.

3.- ITPA Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas

La media de puntuaciones típicas del niño es de 33 que se sitúa por debajo de la media poblacional que es de 36

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	30	-3
Asociación auditiva	31	-2
Fluidez verbal	39	+6
Memoria secuencial auditiva	31	-2
Integración gramatical	32	-1
Integración auditiva	31	-2
Media = 32		

Test Visomotores	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión Visual	33	
Asociación visual	24	-9
Expresión motora	42	+9
Integración visual	27	-6
Memoria secuencial visomotora	41	+8
Media = 33		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest auditivo vocales excepto expresión verbal se sitúan por debajo de las correspondientes a su edad cronológica. En el canal auditivo vocal se encuentran mayores dificultades.

Las puntuaciones EPL en los subtest visomotores de memoria secuencial visomotora y expresión motora se observa un funcionamiento superior al de su edad cronológica, y en los subtest de comprensión visual, asociación visual, e integración visual un funcionamiento inferior a su edad cronológica.

Las áreas que requieren refuerzo son:

- **Integración auditiva:** la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
- **Comprensión auditiva:** la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.
- **Asociación auditiva:** La capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente.
- **Memoria secuencial auditiva:** la memoria a corto plazo.
- **Asociación visual:** la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente
- **Integración visual:** la habilidad del niño para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.

4.- Escala de Inteligencia para el nivel escolar WISC-R

Escala Verbal	Punt. Normalizada
Información	9
Semejanzas	14
Aritmética	10
Vocabulario	8

Comprensión	12
Retención de dígitos	8
Media = 10	

Escala Verbal CI: 103 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala Ejecución	Punt. Normalizada
Fig. Incompletas	6
Ordenación de dibujos	9
Diseño con cubos	10
Composición de objetos	8
Claves	12
Laberintos	10
Media = 9	

Escala Ejecución CI: 98 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala Total CI: 101 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Se observa un mejor desempeño en el área verbal, donde se observa un puntaje sobre el promedio en razonamiento concreto y abstracto. En comprensión verbal, razonamiento numérico, juicio social y nivel de adaptación al medio los puntajes se encuentran en el promedio para su edad. No se observan dificultades marcadas que se ubiquen bajo una desviación estándar de la media, sin embargo sería conveniente reforzar la memoria a corto y largo plazo, además promover el desarrollo y verbalización del lenguaje.

En la escala de ejecución se encuentran mayores falencias en el proceso de organización perceptual, sobre todo en organización visual, atención visual a detalles chicos y en la capacidad de diferenciar los detalles esenciales de los no esenciales, posiblemente el niño se preocupa por detalles irrelevantes del medio. Hay un desempeño dentro de la media en orientación espacial, coordinación visomotora, velocidad visomotora y en la capacidad de seguir instrucciones.

5.- Test Guestáltico Visomotor de Bender:

El niño obtuvo un percentil 70, presenta una edad de maduración visomotora de 7 años 6 meses a 7 años 11 meses la que supera a su edad cronológica de 6 a 10 m. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica

6.- Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje (versión en español)

El niño obtuvo un percentil de 94 Lo que podría indicar que tiene una buena comprensión auditiva de la lengua materna.

7.- Carrow Test For Auditory Comprehension of Language (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba obtuvo una puntuación directa de 56, su equivalente en percentil no consta en la tabla de conversiones, lo que significa un puntaje extremadamente bajo en relación con su edad. Presenta dificultades en comprensión auditiva del lenguaje en Inglés en las áreas de vocabulario (sustantivos y adjetivos), morfología (verbos, pronombres y preposiciones) y sintaxis.

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

El niño obtuvo un rango percentil de 55, con un intervalo de confianza entre 45 y 65, lo que indica que el nivel de vocabulario receptivo o auditivo está dentro del promedio de puntuaciones de los niños de su edad.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

AREA	Puntuación de edad	Percentiles
Lenguaje oral	9 años 2 meses	90
Lectura	7 años 9 meses	82
Lenguaje escrito	6 años 7 meses	56
Idioma comprensivo	7 años 9 meses	81

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

El caso B es un niño con una inteligencia normal tanto en la escala verbal como de ejecución, demuestra una mayor habilidad para el razonamiento concreto y abstracto, lo que implica buena capacidad para el pensamiento asociativo y lógico. Presenta un buen desarrollo visomotor. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica.

Se puede observar un mejor desarrollo en la capacidad para expresar significados mediante gestos. Sus mayores dificultades se ubican en el proceso de organización perceptual, sobre todo en organización visual, atención visual a detalles chicos y en la capacidad de diferenciar los detalles esenciales de los no esenciales, posiblemente el

niño se preocupa por detalles irrelevantes del medio, necesita un examen visual o ser reubicado más adelante en la clase.

En la evaluación de aptitudes psicolingüísticas se evidencian dificultades marcadas en asociación e integración visual, la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente y la habilidad del niño para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo. Su rendimiento a nivel auditivo vocal se encuentra por debajo de la media, sobre todo en la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente, es decir en comprender lo que escucha. Esto explica sus dificultades en el aprendizaje del inglés, pues a decir de su profesora, le cuesta seguir órdenes, hay que repetirle varias veces para que entienda las instrucciones.

El niño tiene dificultades a nivel lector confunde algunas letras con sonidos acústicamente próximos, se observan rotaciones, inversiones, confusiones y adiciones. Su profesora de inglés menciona que le cuesta entender y diferenciar los sonidos, además no tiene buena pronunciación.

En la escritura se observan omisiones, sustituciones, adiciones, uniones y fragmentaciones; las que son más frecuentes en el dictado que en la copia. En ortografía arbitraria tiene errores en la acentuación de algunas palabras y confunde consonantes con sonido similar. Lo que ratifica lo observado por su profesora de lenguaje al decir que tiene problemas en ortografía. De acuerdo con lo observado por la profesora de inglés tiene dificultades al copiar, omite letras, hace rotaciones escribe b por d. Entonces las falencias en su lengua materna también las presenta en la segunda lengua. En la escritura espontánea alcanza un nivel acorde a su edad.

En el área de comprensión auditiva de la lengua materna, se ubicó sobre el promedio esperado para su edad, en el inglés en cambio obtuvo un percentil muy bajo en relación a su edad cronológica y nivel de escolaridad, por lo que requiere una nivelación en comprensión auditiva del lenguaje en Inglés, ya que está con retraso en conocimientos con relación al grupo de compañeros de clase.

RECOMENDACIONES

- Realizar un examen auditivo y visual.
- Terapia psicopedagógica para reforzar las áreas en que tiene dificultades.
- Requiere continuar con la nivelación extra en inglés.

- Apoyo pedagógico en lectura y escritura en español.
- Sería conveniente reforzar y promover el desarrollo y verbalización del lenguaje a fin de lograr mejores resultados académicos.

4.5.3 CASO C

CURSO: 2do.de Básica

EDAD: 6 años 6 meses

MOTIVO DE REFERENCIA:

Las profesoras piden que se le evalúe ya que observan algunas dificultades en la lectura y escritura tanto en español como en inglés, su rendimiento escolar es bajo, observan poca motivación de la niña en clase.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

La niña actualmente cursa el segundo de básica, tiene 6 años 6 meses de edad, entró al Colegio desde prekindergarten, anteriormente estaba en un centro infantil donde no presentó mayores dificultades, sin embargo los padres observaron que su habla no era muy clara, al parecer presentó dislalia, razón por la cual cuando tenía cinco años, acudieron a consultar con una terapeuta del lenguaje quien indica en su informe que la niña presenta dislalias evolutivas en las letras /l/, /d/ y /k/, recomienda acudir a terapia del lenguaje.

Actualmente tiene dificultades en rendimiento escolar en las áreas de lectura, escritura tanto en español, como en inglés, se demora al realizar trabajos de clase, le falta variedad en el vocabulario por lo que evita participar.

La niña vive dentro de un hogar organizado, es la segunda de dos hijos. Los padres llegan a casa alrededor de las siete de la noche, los fines de semana comparten más tiempo. En general hay buenas relaciones familiares.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, la madre indica que fue dentro de los parámetros normales, a los 6 meses balbuceó y a los 12 meses tenía diez palabras en su vocabulario, pero después fue presentando diferentes dislalias.

OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES:

Lenguaje.- Se demora al copiar, confunde letras, algunas no reconoce, le cuesta la separación de sílabas, tiene dificultad al formar palabras con sílabas desordenadas, al deletrear y al poner tildes. Ha leído pocos libros en relación a sus compañeros.

Inglés.- Se atrasa al copiar instrucciones que no entiende, tiene dificultad en reconocer letras, en las primeras pruebas de vocabulario le fue mal, luego fue mejorando. Mezcla el español con el idioma inglés. Tiene dificultad para expresar sus ideas, le da miedo hablar en público y no participa en clase.

OBSERVACIONES CONDUCTUALES:

La niña se muestra colaboradora, alegre de iniciar la tarea, sin embargo pregunta constantemente si ya se acaba, es necesario cambiar de actividad para mantener su disposición para trabajar, y luego continuar con la misma. A veces es necesario indicarle que cuando terminemos podremos realizar las actividades que le interesan. Cuando se cansa se observa que baja su rendimiento por tanto el resultado en este momento puede ser subjetivo.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de Análisis de Lectura y Escritura T.A.L.E.

LECTURA:

El tiempo que utiliza para la lectura de letras, sílabas, palabras y texto sobrepasa la media aceptada para su nivel de edad y escolaridad.

La lectura de sílabas, palabras y texto sobrepasa el número de errores esperados para su edad y nivel de escolaridad, se observan rotaciones b por d, sustituciones ch por h, g por j, c por k, z por s. En la lectura de palabras se observan sustituciones, rotaciones, inversiones, en menor grado rectificaciones, omisiones y adiciones.

La lectura de texto es lenta, silábica, señala la línea con el dedo, vocaliza algunas palabras en la lectura silenciosa. La comprensión lectora está acorde a su nivel de edad y escolaridad.

ESCRITURA:

En la copia sobrepasa el tiempo requerido para su edad y nivel escolar, comete pocos errores, aunque frecuentemente corrige su ejecución. En el dictado el tiempo que utiliza

sobrepasa el requerido para su edad y nivel de escolaridad. Demuestra cansancio, falta de interés, y termina abandonando la tarea. Se observan omisiones, adiciones, sustituciones y fragmentaciones. Confunde al escribir s por z, d por rr, m por n. No respeta signos de puntuación y no sigue instrucciones.

En la escritura espontánea su desempeño es bueno, sin embargo el número de oraciones empleadas es inferior al aceptado para su nivel de edad y escolaridad, en cuanto al contenido expresivo está acorde a su nivel de escolaridad.

2.- Test de Diagnóstico Lector PEDE

La niña obtuvo en el nivel lector un percentil de 33 para su nivel de edad y un percentil de 82 para su nivel escolar. En errores específicos obtuvo un percentil de 32 para su nivel de edad y un percentil de 60 para su nivel de escolaridad.

Se observa dificultad en la lectura de letras aisladas: g por q; h por ch; a por d; d por b; g por c; i por l; k por g. En la lectura de sílabas indirectas lee ad por ob. Se observan errores en la lectura de sílabas con diptongos como: siep por Siap; doim por boim. Y en la lectura de sílabas con fonogramas y diptongos plae por plaf; dlauc por blauc.

En la lectura de palabras se observan rotaciones b por d, dalcón por balcón; inversión de palabras sol por los, se por es, inversiones de letras dentro de la palabra truco por turco; negra por negar.

En la lectura en voz alta modula las palabras antes de leerlas, lee palabra a palabra o sílaba a sílaba, no respeta frases o unidades de pensamiento, casi no respeta los signos de puntuación. Su velocidad al leer es lenta, señala la línea con el dedo, mueve la cabeza y se acerca al papel mientras lee.

3.- ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

La media de puntuaciones típicas de la niña es de 37 que se sitúa sobre la media poblacional que es de 36.

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	42	+5
Asociación auditiva	32	-5

Fluidez verbal	41	+4
Memoria secuencial auditiva	36	-1
Integración gramatical	37	
Integración auditiva	31	-6
Media = 37.6		

Test Visomotores	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión Visual	41	+5
Asociación visual	37	
Expresión motora	38	+1
Integración visual	29	-8
Memoria secuencial visomotora	33	-4
Media = 35.6		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest auditivo vocales excepto asociación auditiva e integración auditiva se sitúan por encima de las correspondientes a su edad cronológica.

Las puntuaciones EPL en todos los subtest visomotores excepto el de integración visual y memoria secuencial visomotora se observa un funcionamiento superior al de su edad cronológica.

Las áreas que requieren refuerzo son:

- **Integración visual:** (mayor dificultad) la habilidad del niño para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.
- **Memoria Secuencial Visomotora:** Habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas.
- **Asociación auditiva:** La capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente.
- **Integración auditiva:** la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.

4.- Escala de Inteligencia para el Nivel Escolar WISC-R

Escala Verbal	Punt. Normalizada
----------------------	--------------------------

Información	6
Semejanzas	10
Aritmética	11
Vocabulario	10
Comprensión	12
Retención de dígitos	10

Media = 9.8

Escala Verbal CI: 108 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala Ejecución	Punt. Normalizada
-------------------------	--------------------------

Fig. Incompletas	9
Ordenación de dibujos	13
Diseño con cubos	13
Composición de objetos	11
Claves	14
Laberintos	9

Media = 11.5

Escala Ejecución CI: 112 que corresponde a un nivel de inteligencia sobre el promedio.

Escala Total: 112 que corresponde a un nivel de inteligencia sobre el promedio.

Su desenvolvimiento en la escala verbal se encuentra alrededor de la media poblacional, no evidencia habilidades mejor desarrolladas. Se observa dificultad en memoria a largo plazo y en el rango de conocimientos lo que podría indicar un medio cultural pobre de estímulos y hostilidad a trabajos escolares.

Hay un mejor desempeño en las pruebas de la escala de ejecución, la media de puntajes alcanzada por la niña es más alta en ésta que en la escala verbal, lo que significa un mejor desarrollo del área visomotora. Se encuentran fortalezas en: organización, percepción y secuencia visual, coordinación visomotora, sentido común e interpretación de situaciones sociales, lo que implica buena capacidad de anticipar resultados de varias conductas, buen proceso de pensamiento secuencial, capacidad de abstracción y de asociar símbolos.

5.- Test Guestáltico Visomotor de Bender:

Presenta una edad de maduración visomotora de 8 años 6 meses a 8 años 11 meses la que supera a su edad cronológica de 6 a 6 m. Obtuvo un percentil 90. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica

6.- Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje: versión en español

Obtuvo un puntaje directo de 88 que equivale a un percentil de 32. Lo que podría indicar que la niña tiene una comprensión auditiva del lenguaje regular. Los puntajes más bajos están en morfología y sintaxis.

7.- Carrow Test For Auditory Comprehension of Language (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba obtuvo una puntuación directa de 63, su equivalente en percentil no consta en la tabla de conversiones, lo que significa un puntaje extremadamente bajo en relación con su edad. Presenta dificultades en comprensión auditiva del lenguaje en Inglés en las áreas de vocabulario (adjetivos), morfología (verbos y preposiciones) y sintaxis.

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

En esta prueba la niña obtuvo un rango percentil de 76 con un intervalo de confianza de 66 a 76 lo que podría indicar un nivel de vocabulario receptivo que se ubica en la categoría de promedio alto.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

En esta prueba la niña alcanza un buen desenvolvimiento en general, los puntajes que obtuvo son:

AREA	Puntuación de edad	Percentiles
Lenguaje oral	9 años 3 meses	92
Lectura	7 años 10 meses	74
Lenguaje escrito	7 años 4 meses	82
Idioma comprensivo	8 años 7 meses	82

El rendimiento en proficiencia del idioma español está acorde con su edad y nivel escolar. Cabe señalar que esta prueba fue tomada luego de que la niña recibió terapia psicopedagógica sugerida por el Colegio.

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

El caso C es una niña con una inteligencia normal, demuestra mejor rendimiento en tareas de ejecución o manipulación de objetos, que en lo referente a desarrollo del lenguaje. Presenta una mayor habilidad en la capacidad de abstracción, organización y percepción visual; coordinación visomotora, sentido común e interpretación de situaciones sociales. Su área débil se ubica en memoria a largo plazo y el rango de conocimientos, posiblemente debido a una falta de estimulación.

En la evaluación de aptitudes psicolingüísticas se puede observar una media ligeramente más alta que la poblacional, sin embargo su perfil es irregular con áreas que deben ser reforzadas sobre todo en aquellas que miden la habilidad de la niña para realizar tareas automáticas por Ej. Integración visual y auditiva.

Hay un mejor desarrollo del proceso receptivo tanto visual como auditivo, así como del proceso de expresión verbal y motora. Sería conveniente una ejercitación en el área de asociación auditiva a fin de mejorar la capacidad para relacionar los conceptos que son presentados oralmente y también la capacidad para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.

En el área de comprensión auditiva del lenguaje materno se evidencian dificultades, que son más marcadas en inglés como segunda lengua. La niña requiere una nivelación en comprensión auditiva del lenguaje en Inglés en las áreas de vocabulario (adjetivos), morfología (verbos y preposiciones) y sintaxis.

En la lectura el tiempo que utiliza para la lectura de letras, sílabas, palabras y texto sobrepasa la media aceptada para su nivel de edad y escolaridad. El número de errores es superior al esperado para su edad, se observan rotaciones, inversiones, sustituciones y en menor grado rectificaciones, omisiones y adiciones. Sería conveniente reforzar la lectura en voz alta pues, modula las palabras antes de leerlas, lee palabra a palabra o sílaba a sílaba, no respeta frases o unidades de pensamiento. Sin embargo la comprensión lectora está dentro del promedio.

En la prueba de escritura demuestra cansancio, falta de interés y termina abandonando la tarea. Se observan omisiones, adiciones, sustituciones y fragmentaciones. Confunde al escribir s por z, d por rr, m por n. No respeta signos de puntuación y en ocasiones no sigue instrucciones. Este hallazgo se relaciona con lo mencionado por su profesora quien indica que en clase se demora al copiar, confunde letras, y tiene dificultad en deletreo, separación de sílabas y tildes. Estas dificultades también se observan en el aprendizaje del inglés, lo mezcla con el español, tiene dificultad en reconocer las letras y confunde los dos idiomas.

Su escritura espontánea tiene un mejor desempeño en cuanto a contenido expresivo, sin embargo el texto es muy corto para su edad y nivel de escolaridad.

RECOMENDACIONES

- Realizar un examen auditivo y visual completo, preferiblemente con un otorrinolaringólogo y un oftalmólogo respectivamente.

- Para objetivos de mejoramiento educativo, la niña necesita incrementar las siguientes destrezas: 1.- Habilidad para relacionar percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos internamente (asociación auditiva); 2.- Realización de tareas automáticas (integración visual y auditiva); 3.- Memoria visual (memoria secuencial visomotora).

- Terapia psicopedagógica para reforzar las áreas en que tiene dificultades.

- Fortalecer los hábitos de trabajo y persistencia en la tarea asignada.

- Sería conveniente que la niña reciba un apoyo pedagógico en lectura y escritura en español para la elaboración de tareas en casa.

4.5.4 CASO D

CURSO: 4to de Básica

EDAD: 8 años 4 meses

MOTIVO DE REFERENCIA:

El niño fue referido por las profesoras tiene dificultades en rendimiento académico en las materias en español y en inglés, no trabaja en clase, no tiene hábitos de trabajo, se observa mala presentación de sus cuadernos, no se ve apoyo de casa.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

En niño tiene 8 años, cursa el cuarto año de educación básica, está en esta institución educativa desde prekinder en donde asistió a terapia de lenguaje por presentar dislalias evolutivas y funcionales, adicionalmente la orientadora les sugirió a los padres acudir a terapia familiar por dificultades en el área emocional.

De primero a tercero de básica, acudió a terapia psicopedagógica en dos centros diferentes, pues se detectaron dificultades específicas en las áreas de atención, visomotricidad y lenguaje. Sin embargo no se observó mejoría en rendimiento luego de las terapias recibidas, cabe mencionar que la asistencia a las mismas ha sido muy irregular y con interrupciones. Actualmente las profesoras observan errores de sustitución de letras, omisiones, uniones indebidas en su escritura, deja incompletas oraciones, no respeta espacios al escribir. Necesita mejorar su letra y sus hábitos de trabajo. No estudia para lecciones, incumple deberes. Se frustra y desmotiva fácilmente.

Es el segundo hijo, vive dentro de un hogar organizado, las relaciones interpersonales con sus padres y hermanas son buenas sin embargo hay dificultades en la relación de pareja. Sus padres lo describen como un niño sensible, cariñoso y bueno aunque tiende a romper las reglas.

La salud de la madre durante el período prenatal fue buena, a decir de sus padres no hubo complicaciones durante el parto que fue por cesárea. En lo referente al desarrollo del lenguaje dijo sus primeras palabras al año y medio, sus primeras frases a los dos años, hasta los cinco años tuvo dificultades en la pronunciación de las palabras por lo que recibió terapia. El niño adquirió el control de esfínteres diurno a los tres años y nocturno a los cuatro años de edad. Su lateralidad no estuvo bien definida al ingresar a prekinder.

OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES:

Lenguaje.- Tiene mala letra, mala ortografía, no se entiende los dictados, no estudia para pruebas, interrumpe clase, no hace deberes, tiene bajas notas en trabajos de clase. Las

profesoras observan dificultades en atención visual y auditiva, grafomotricidad, comprensión lectora y no tiene hábitos de trabajo. Sugieren ayuda pedagógica extra, sus cuadernos son sucios y con mala presentación. A veces se le observa sin ganas de trabajar.

Inglés.- Es un niño inteligente sin embargo se distrae en clase, se le observa desmotivado, cuando algo le interesa participa de lo contrario no, se cansa fácilmente, tiene las notas más bajas de la clase. En escritura omite letras, palabras y a veces frases, esto sucede frecuentemente cuando el niño no tiene ganas de trabajar. Su letra es ilegible, entiende las ideas pero no escribe utilizando las reglas gramaticales, cuando copia de la pizarra se salta algunas partes. Al leer tiene buena pronunciación, sin embargo omite palabras. En general comprende la materia.

Matemáticas.- Tiene buenas notas, se observa facilidad en cálculo mental.

El D.O.B.E. indicó que recibe apoyo psicopedagógico desde el mes de enero del 2007. Asiste a dos sesiones semanales.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de Análisis de Lectura y Escritura T.A.L.E.

LECTURA:

Velocidad lectora.- El tiempo empleado en la lectura de letras, sílabas, palabras y párrafos es mayor al promedio esperado para su nivel de edad y escolaridad. Corresponde a un niño de 6 años 6 meses a 7 años de edad, se observa un retraso de aproximadamente 1 año, su lectura es silábica y hace pausas dentro de la palabra.

Errores.- Están dentro de lo esperado para su nivel de edad y escolaridad, los más frecuentes son: sustitución, vacilación, adición, inversión y omisión.

Comprensión lectora.- Es buena, corresponde al promedio de aciertos esperados para su nivel de edad y escolaridad.

ESCRITURA:

Grafismo.- La cantidad de errores sobrepasa su nivel de edad y escolaridad. Se observa una interlineación irregular, su trazo es un poco irregular, con pocas oscilaciones en el tamaño, y cierta dificultad en el trazo de las letras con líneas verticales

Copia.- Los errores sobrepasan al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: unión y omisión.

Dictado.- Los errores de ortografía natural están acordes al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: sustitución, fragmentación y omisión. Se observa mayor dificultad en ortografía arbitraria, los errores sobrepasan al promedio esperado para su grupo de edad, siendo los más frecuentes: acentuación y cambios consonánticos.

Escritura espontánea.- Es poco expresivo, su texto es muy corto, el niño se resiste a continuar con la tarea, lo hace solo con motivación, y termina abandonando el trabajo. El nivel de edad alcanzado en contenido expresivo corresponde a un niño de 6 años 6 meses a 7 años, es decir hay un retraso significativo con respecto a su edad cronológica que es de 8 años.

2.- Test de Diagnóstico Lector PEDE

El nivel lector de acuerdo a su nivel de edad el niño tiene un percentil de 74 (bueno), para el nivel escolar alcanza un percentil de 52 (mediano). En errores específicos en la lectura tiene un percentil de 53 (mediano) para su nivel de edad y para el nivel escolar 47 (regular) lo que indica mayor dificultad en esta área.

En esta prueba el niño presenta errores en sílabas directas con consonantes de doble sonido (güe por ge), sílabas con fonogramas (flat por frat), confusión de letras por sonido al principio de la palabra (bola por pola), confusión de letras con grafía semejante pero con distinta ordenación espacial (dabe por bade, bola por pola), inversión de letras (dabe por bade), inversión de letras dentro de las palabras (truco por turco, clavo por calvo)

En la lectura en voz alta el tipo de lectura que efectúa es vacilante lee sílaba a sílaba, palabra a palabra, cambia la acentuación con mucha frecuencia, modula la palabra antes de pronunciarla, realiza movimientos de la cabeza mientras lee, se observa dificultad en la lectura de algunas palabras, la velocidad es a veces muy rápida o en ocasiones lenta.

3.- ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

La media de puntuaciones típicas del niño es de 33 que se sitúa por debajo de la media poblacional que es de 36.

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	33	-
Asociación auditiva	33	-
Fluidez verbal	41	+8
Memoria secuencial auditiva	38	+5
Integración gramatical	35	+2
Integración auditiva	25	-8
Media = 34.16		

Test Visomotores

Comprensión Visual	26	-7
Asociación visual	33	-
Expresión motora	31	-2
Integración visual	27	-6
Memoria secuencial visomotora	36	+3
Media = 30.6		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest visomotores excepto memoria secuencial visomotora se sitúan por debajo de las correspondientes a su edad cronológica. En el canal visomotor se encuentran mayores dificultades.

Las puntuaciones EPL en los subtest auditivo vocales de expresión verbal y memoria secuencial auditiva indican un funcionamiento ligeramente superior al de su edad cronológica, y en los subtest de comprensión auditiva y asociación auditiva un funcionamiento inferior a su edad cronológica.

Las áreas que requieren refuerzo son:

- **Comprensión visual: (mayor dificultad)** en la capacidad para obtener significado de símbolos visuales.
- **Integración visual: (mayor dificultad)** en la habilidad del niño para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.
- **Asociación visual:** la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente

- **Integración auditiva: (mayor dificultad)** en la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
- **Asociación auditiva:** Capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente.
- **Comprensión auditiva:** Capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.
- **Expresión motora:** en la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.

4.- Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar WISC-R

Escala Verbal Punt. Normalizada

Información	10
Semejanzas	12
Aritmética	15
Vocabulario	9
Comprensión	9
Retención de dígitos	11

Media = 11

Escala Verbal CI: 106 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala Ejecución Punt. Normalizada

Fig. Incompletas	10
Ordenación de dibujos	17
Diseño con cubos	10
Composición de objetos	8
Claves	11
Laberintos	10

Media = 11

Escala Ejecución CI 108 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala total: CI 107 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

No se encuentra discrepancia significativa entre la escala verbal y la de ejecución. En memoria a corto y largo plazo se observa un desenvolvimiento dentro de la media aceptada para su edad. Sus fortalezas se ubican en la capacidad de concentración, razonamiento numérico, y sentido común, lo que ratifica el criterio de su profesor de matemáticas, al resaltar la facilidad que el niño tiene en esta materia.

Organización visual, comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, juicio social y nivel de adaptación al medio, no constituyen áreas que presenten una dificultad marcada, sin embargo sería conveniente reforzarlas a fin de mejorar el rendimiento académico. No se encuentran indicios de dificultades atencionales en esta prueba.

5.- Test Guestáltico Visomotor de Bender

Presenta una edad de maduración visomotora de 8 años 0 meses a 8 años 5 meses, en relación a su edad cronológica de 8 años 10 meses, hay un retraso de aproximadamente 10 meses. Obtuvo un percentil 40. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica.

6.- Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje (versión español)

En esta prueba obtuvo una puntuación directa de 92, su equivalente en Percentil de 65, lo que significa un puntaje bajo en relación con su edad. Presenta dificultades en comprensión auditiva del lenguaje en las áreas de morfología (verbos y preposiciones) y sintaxis.

7.- Carrow Test For Auditory Comprehension of Language (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba obtuvo un percentil 27, lo que significa un puntaje extremadamente bajo en relación a su edad. Presenta dificultades en comprensión auditiva del lenguaje en Inglés en las áreas de vocabulario (verbos, adverbios) y morfología (tiempo de los verbos, preposiciones).

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

El niño obtuvo un rango percentil de 65, con un intervalo de confianza entre 55 y 75, lo que indica un nivel mediano de vocabulario receptivo o auditivo y una aptitud escolar que se ubica en el promedio.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

AREA	Puntuación de edad	Percentiles
Lenguaje oral	11 años 4 meses	86
Lectura	9 años 8 meses	97
Lenguaje escrito	9 años 10 meses	96
Idioma comprensivo	10 años 2 meses	95

Los resultados obtenidos indican un buen manejo del idioma español.

Nota: Esta prueba fue aplicada en septiembre del 2007 luego de que el niño asistió a terapia psicopedagógica

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

El caso D es un niño con una inteligencia normal, demuestra una mayor habilidad para el razonamiento numérico, lo que se refleja en el rendimiento académico en Matemáticas. Las áreas de comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, capacidad de aprendizaje, juicio social y nivel de adaptación al medio no presentan dificultades marcadas aunque se encuentran por debajo de la media poblacional y sería conveniente ejercitarlas.

En la evaluación de aptitudes psicolingüísticas se evidencian dificultades a nivel visomotor, sobre todo en la capacidad para obtener significado de símbolos visuales (comprensión visual), en la habilidad del niño para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo (integración visual), Se encontró además un retraso en el desarrollo visomotriz. En el canal auditivo vocal se observó dificultad en la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente, esto es en conciencia fonológica

En el área de comprensión auditiva del lenguaje tanto en español como en inglés el niño obtuvo un percentil bajo en relación a su edad cronológica y nivel de escolaridad.

El nivel lector está acorde a su edad y nivel escolar, pero el nivel de lectura de errores específicos es regular. Las dificultades en escritura son mayores que en lectura, sin embargo se observa un retraso de aproximadamente 1 año en la velocidad al leer en voz alta, su lectura es silábica y hace pausas dentro de la palabra. La comprensión de la lectura es buena.

Los errores en grafismo, en la copia y ortografía arbitraria sobrepasan al promedio esperado para su grupo de edad, siendo los más frecuentes: unión, omisión, fragmentación, acentuación y cambios consonánticos. Su escritura espontánea es poco expresiva alcanza también un nivel inferior en cuanto a contenido y sintaxis.

Lo mencionado en las áreas de lectura y escritura se reflejan también en su desempeño académico en la clase tanto en español, como en inglés, según la observación de su

profesora tiene mala ortografía, mala letra y no entiende los dictados. Por tanto se podría afirmar que el niño presenta mayores dificultades relacionadas con una disgrafía y disortografía.

Además interfiere en su rendimiento académico deficientes hábitos de trabajo y problemas actitudinales dentro de clase, pues responde de acuerdo a si le interesa o no la actividad planteada por el profesor.

En la prueba que mide proficiencia en el lenguaje en español obtiene buenos puntajes, cabe mencionar que esta prueba fue aplicada luego de que el niño asistió a terapia psicopedagógica recomendada por el Colegio.

RECOMENDACIONES

- Realizar un examen auditivo y visual

- Para objetivos de mejoramiento educativo, el niño necesita incrementar las siguientes destrezas: 1.- Proceso receptivo del lenguaje (comprensión visual y auditiva); 2.- Habilidad para relacionar percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos internamente (asociación visual y auditiva); 3.- Realización de tareas automáticas que implica hábitos integrados que producen una cadena automática de respuestas-memoria aprendizaje remoto- (integración visual y auditiva); 4.- Expresar ideas a través de gestos (expresión motora).

- Sería conveniente que el niño continúe con la terapia psicopedagógica a fin de ejercitar las áreas en que tiene dificultad.

- Realizar un seguimiento de la interrelación familiar y de cómo esta situación podría afectar el desempeño escolar del niño.

4.5.5 CASO E

CURSO: 5to de Básica

EDAD: 9 años 8 meses

MOTIVO DE REFERENCIA:

El niño fue remitido por los profesores, quienes observan un rendimiento académico en general bajo, se distrae, se demora en terminar los trabajos de clase, no presenta algunos deberes y tiene dificultades en lectura y escritura tanto en español como en inglés.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

El niño tiene 9 años de edad, cursa actualmente el quinto de básica, ingresó al Colegio desde prekindergarten, época en la que se observaron dificultades en la pronunciación de algunos fonemas como: /g/, /f/, /r/, /l/, /d/; motivo por el cual se solicitó a los padres llevar al niño a terapia de lenguaje, asistió a doce sesiones y fue dado de alta.

Posteriormente cuando estuvo en segundo de básica fue evaluado en el Colegio donde se sugirió nuevamente realizar una evaluación del lenguaje más específica pues sus dificultades persistían, además se pidió que acuda a terapia psicopedagógica para ejercitar las funciones que no han alcanzado el desarrollo esperado para su edad. En la evaluación realizada se encontró que el niño tiene dificultad para la producción de palabras polisilábicas, vicios de dicción, mantiene ligera desventaja en la producción del fonema y sus grupos, presenta menor habilidad de percepción y discriminación auditiva del lenguaje. Asistió a la terapia hasta el año 2005.

Es el segundo hijo de tres hermanos, durante el embarazo se presentó placenta previa, el estado emocional de la madre fue de tensión y preocupación, pues su embarazo anterior fue de alto riesgo. El parto fue a término por cesárea, el niño no presentó dificultades después del nacimiento, excepto frenillo sublingual, del que fue intervenido a los días de nacido. Tuvo un período de lactancia de dos años, tomó biberón hasta los tres años. El desarrollo psicomotriz se dio dentro de los parámetros normales y el desarrollo del lenguaje fue algo tardío.

Existe estabilidad emocional en el medio familiar, sus padres son profesionales, ambos trabajan y tienen una buena relación y comunicación con sus hijos.

OBSERVACIONES CONDUCTUALES DURANTE LA EVALUACIÓN:

El niño se muestra muy tranquilo, colaborador, acude a las sesiones con buena predisposición para trabajar, pone atención a las instrucciones, se le observa un poco tenso y preocupado por el resultado que obtiene.

OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES:

Lenguaje.- Tiene dificultades, no entiende estructuras, no lee bien, su lectura es lenta, tiene dificultad para separar palabras en sílabas y en ortografía. Se demora en entregar los trabajos de clase, profesora sugiere mejorar la letra, el orden y la ortografía. Su área débil es el lenguaje. No hay ayuda de casa, no revisan la agenda, no cumple deberes, no estudia para pruebas.

Inglés.- Profesora recomienda clases de nivelación, tiene bajas notas en *Science*, *Language* y *Phonics*, tiene dificultad para estructurar oraciones, en escritura creativa y en *spelling* (deletreo). Profesora afirma que tiene muchos problemas en inglés, no ve resultado de las clases extras sugeridas.

Matemáticas.- Trae tareas incompletas, no estudia para pruebas pues tiene bajas notas, sin embargo es bueno para cálculo.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de Análisis de Lectura y Escritura T.A.L.E.

LECTURA:

Velocidad lectora.- El tiempo empleado en la lectura de letras, sílabas, palabras y texto es mayor al promedio esperado para su nivel de edad y escolaridad.

Errores.- El número de errores en la lectura de letras, sílabas, palabras y texto se mantiene dentro de los rangos esperados para su edad y nivel de escolaridad. En la lectura de palabras se observan rotaciones b por d; confusiones rr por r; m por ñ, rectificaciones y adiciones. Se observa dificultad en la pronunciación de las letras ll, ch, rr, confunde s por c y k por c.

Comprensión lectora.- Hay buena comprensión de la lectura silenciosa.

ESCRITURA:

Grafismo.- El número de errores están dentro de lo aceptado para su nivel de edad y escolaridad.

Copia.- El número de errores están de acuerdo con su edad y nivel de escolaridad.

Dictado.- Los errores de ortografía natural sobrepasan al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: sustitución y omisión. Los errores de ortografía arbitraria están dentro de la media de puntajes esperados para su grupo de edad y nivel escolar, sin embargo se observan frecuentes errores en acentuación.

Escritura espontánea.- El contenido expresivo corresponde en un nivel I es decir de un niño de 6 años 6 meses a 7 años, por lo que se observa un retraso. Los errores de sintaxis sobrepasan del promedio esperado para su grupo de edad y escolaridad.

2.- Test de Diagnóstico Lector PEDE

En esta prueba el niño alcanza un nivel lector con un percentil de 39 para su nivel de edad (regular) y un percentil de 47 para su nivel escolar (mediano). En errores específicos con respecto a su grupo de edad obtuvo un percentil 17 y comparado con el grupo de su nivel escolar obtuvo un percentil 5, de estos valores se deduce que el rendimiento es muy bajo de acuerdo con su edad y nivel escolar, presenta confusiones, rotaciones, en menor grado rectificaciones, inversiones y adiciones.

Presenta errores en la lectura de letras aisladas (sh por ch, l-l por ll, i por y), confusión de sílabas con diptongos y fonogramas (seic por siec, prin por prien), confusión de letras con sonidos acústicamente próximos (b por d, k por q, m por ñ) y confusión de letras con grafía semejante (gue por güe).

En la lectura en voz alta no respeta signos de puntuación, el tipo de lectura es vacilante, poco expresiva, señala con el dedo la línea y mueve la cabeza mientras lee.

3.- ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

La media de puntuaciones típicas del niño es de 35 que se sitúa por debajo de la media poblacional que es de 36.

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	31	-4
Asociación auditiva	30	-5
Fluidez verbal	39	+4
Memoria secuencial auditiva	33	-2
Integración gramatical	31	-4

Integración auditiva	26	-9
Media = 31.5		

Test Visomotores	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión Visual	37	+2
Asociación visual	32	-3
Expresión motora	39	+4
Integración visual	32	-3
Memoria secuencial visomotora	47	+12
Media = 37.4		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest auditivo vocales excepto fluidez verbal (expresión de conceptos) se sitúan por debajo de las correspondientes a su edad cronológica, y las puntuaciones típicas están por debajo de su media. Esto ocurre sobre todo en integración auditiva, asociación auditiva, comprensión auditiva e integración gramatical. La deficiencia central básica del niño se manifiesta en las funciones auditivas.

Las puntuaciones EPL en los subtest visomotores de expresión motora y memoria secuencial visomotora se sitúan por encima de las correspondientes a su edad cronológica. En los subtest de asociación visual e integración visual se observa un funcionamiento inferior a su edad cronológica y las puntuaciones típicas están por debajo de su media.

Las áreas que requieren refuerzo son:

- **Integración auditiva: (mayor dificultad)** en la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
- **Comprensión auditiva:** capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.
- **Memoria secuencial auditiva:** Mide el recuerdo inmediato de material no significativo.
- **Asociación auditiva y visual:** capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente, para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa y la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente.
- **Integración gramatical:** Habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyadas en dibujos.

- **Integración visual:** Habilidad del niño para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.

4.- Escala de Inteligencia para el Nivel Escolar WISC-R

Escala Verbal	Punt. Normalizada
----------------------	--------------------------

Información	7
Semejanzas	12
Aritmética	14
Vocabulario	9
Comprensión	9
Retención de dígitos	8

Media = 10

Escala Verbal obtiene un CI: 102 que corresponde a un diagnóstico de inteligencia normal.

Escala Ejecución	Punt. Normalizada
-------------------------	--------------------------

Fig. Incompletas	12
Ordenación de dibujos	11
Diseño con cubos	13
Composición de objetos	10
Claves	13
Laberintos	9

Media = 11

Escala Ejecución obtiene un CI: 112 que corresponde a un nivel de inteligencia sobre el promedio.

Escala Total obtiene un CI: 107 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Se observa un mejor rendimiento en la escala de ejecución que en la escala verbal, lo que indica un mejor desarrollo del área visomotora y funcionamiento del hemisferio cerebral derecho.

En el área verbal, se observa una habilidad mejor desarrollada en razonamiento numérico. Razonamiento concreto y abstracto se ubican en la media aceptada para su

edad. En general las áreas de desarrollo del lenguaje, atención auditiva o memoria corta, el juicio social y el nivel de adaptación al medio se encuentran por debajo de la media poblacional. Presenta dificultades llamativas en memoria a largo plazo. Lo mencionado puede indicar un medio cultural pobre de estímulos, rechazo a trabajos escolares, poco interés intelectual y dificultad en seguir secuencias auditivas.

En orientación espacial, percepción visual y coordinación visomotora se ubican por encima de la media poblacional por lo tanto se pueden considerar fortalezas en el niño.

La atención visual a detalles chicos, organización visual, secuencia visual, capacidad de planificación e interpretación de situaciones sociales, se encuentran dentro del promedio.

5.- Test Guestáltico Visomotor de Bender:

Presenta una edad de maduración visomotora de 9 años a 9 años 11 meses acorde con su edad cronológica de 9 años 9 meses, correspondiente a un percentil de 50. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica

6.- Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje: versión en español

El niño obtuvo un puntaje natural de 91, lo que equivale a un percentil de 43, presenta dificultad en las áreas de morfología y sintaxis.

7.- Carrow Test For Auditory Comprehension of Language (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba obtuvo un percentil 18, lo que significa un puntaje extremadamente bajo en relación con su edad. Presenta dificultades en comprensión auditiva del lenguaje en Inglés en las áreas de *morphology (pronouns, personal number and gender), verbs (tense, voice, status), syntax subscore (noun-verb, direct-indirect object, complex imperative sentence)*

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

El niño obtuvo un rango percentil de 75, con un intervalo de confianza entre 65 y 83, lo que indica un buen nivel de vocabulario receptivo o auditivo, y una aptitud escolar moderadamente alta.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

AREA	Puntuación de edad	Percentiles
Lenguaje oral	9 años 0 meses	27
Lectura	10 años 4 meses	46
Lenguaje escrito	8 años 9 meses	19
Idioma comprensivo	9 años 6 meses	32

Se observa una puntuación de edad inferior a su edad cronológica en las áreas de lenguaje oral, escrito y comprensivo.

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

El caso E es un niño con una inteligencia normal, demuestra mayor habilidad para las tareas manipulativas que para las verbales. Se encontraron como fortalezas en el niño el razonamiento numérico –lo que se manifiesta en su rendimiento en Matemáticas- orientación espacial, percepción visual y coordinación visomotora. El desarrollo visomotriz es acorde con la edad del niño. En general se observan deficiencias en conocimiento y comprensión del lenguaje, memoria a largo plazo y rango de conocimientos.

En la evaluación de aptitudes psicolingüísticas se evidencian dificultades a nivel auditivo vocal, tanto en el proceso receptivo como en la habilidad para relacionar percepciones, conceptos y símbolos internamente. Se observa una fortaleza en memoria secuencial visomotora, al parecer su memoria visual está mejor desarrollada que la auditiva. Manifiesta buena expresión motora.

Tiene mayor dificultad para comprender lo que escucha que lo que ve, mayor dificultad para relacionar percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos internamente provenientes del proceso de asociación auditiva y en menor grado de la asociación visual, de igual forma recuerda mejor lo que ve antes que lo que oye.

En el área de comprensión auditiva del inglés como segundo idioma el niño obtuvo un percentil muy bajo en relación a su edad cronológica, y nivel de escolaridad por lo que requiere una nivelación en vocabulario, morfología y sintaxis. De igual forma en comprensión auditiva del español obtuvo un percentil medianamente bajo, se evidencian dificultades en morfología y sintaxis.

En la lectura en voz alta no respeta signos de puntuación, el tipo de lectura es vacilante, lenta, poco expresiva. La velocidad al leer sobrepasa lo esperado para su edad. Sería conveniente un refuerzo en fluidez para la lectura. Tiene errores de tipo disléxico como: confusiones, rotaciones, en menor grado rectificaciones, inversiones y adiciones. Confunde letras con sonidos acústicamente próximos como k-q-c; b-d; g-gu, dificultades que se reflejan también en el rendimiento académico que el niño tiene en las materias de lenguaje e inglés. La comprensión de la lectura silenciosa está dentro del promedio.

Los errores de ortografía natural en la escritura se manifiestan más en el dictado que en la copia, estos sobrepasan el número aceptado para su edad y nivel escolar. Los errores de ortografía arbitraria están dentro de la media. La escritura espontánea es muy simple el contenido expresivo de la misma corresponde a un nivel inferior de edad y escolaridad. Estas falencias se evidencian a nivel académico tanto en la escritura en español como en inglés.

Finalmente se observa que el niño tiene dificultad en proficiencia en español, en las áreas de: lenguaje oral, escrito y comprensivo.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda que se realicen exámenes auditivos y visuales.

- Se sugiere realizar una terapia psicopedagógica encaminada a mejorar la integración auditiva con ejercicios de mezcla de sonidos y un método sistemático de presentar y sintetizar el material fónico.

- Para objetivos de mejoramiento educativo, el niño necesita incrementar las siguientes destrezas: Comprensión y asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, Integración auditiva e integración gramatical. Además reforzar las áreas de asociación e integración visual.

- Sería conveniente comunicar a sus profesores de las dificultades del niño a fin de que se aplique otra forma de evaluarle, tomando en cuenta su dificultad sobre todo en el área auditiva.

- Pedir que el niño asista a una nivelación en inglés reforzando la conciencia fonológica en este idioma.

4.5.6 CASO F

CURSO: 4to de Básica

EDAD: 7 años 10 meses

MOTIVO DE REFERENCIA:

La niña fue referida por sus profesoras de Lengua e inglés porque se demora en trabajar en clase, le cuesta copiar del pizarrón. Tiene bajas notas en las pruebas. Es insegura, se le ve inmadura en relación a sus compañeros, se está retrasando en contenidos y no sabe mucho inglés.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

La niña cursa actualmente el cuarto año de educación básica, ingresó al Colegio este año lectivo, en su anterior colegio no tuvo mayores dificultades a decir de sus padres. El motivo de cambio de institución fue porque querían mejorar el nivel de inglés. Las profesoras le observan muy insegura al realizar los trabajos de clase, tiene dificultad para terminar la tarea, se retrasa y en ocasiones tiene que quedarse a completar en recreo.

Es la única hija del segundo matrimonio de su padre, la relación familiar y la comunicación de sus padres es buena, la describen como una niña cariñosa, sensible y obediente.

La niña nació prematura de ocho meses de gestación, su desarrollo psicomotriz y de lenguaje no presentó problemas. Tiene rinitis alérgica.

OBSERVACIONES CONDUCTUALES:

Durante la evaluación la niña se muestra colaboradora, sociable, atenta, sigue las instrucciones con eficiencia. En ocasiones se muestra insegura, duda, pregunta para verificar si respondió bien, está pendiente de lo que la examinadora escribe en la hoja de respuestas. No se observa cansancio, quiere continuar trabajando.

OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES:

Inglés.- No hace bien los deberes, no se prepara para las pruebas. Se demora mucho para copiar de la pizarra, su letra es ilegible, parece que tiene problemas en visomotricidad. Participa poco, cuando lee no pronuncia bien las palabras, se demora al

leer. Tiene dificultad para comunicar sus ideas. No capta el ciento por ciento de las instrucciones y tampoco lo que explica la profesora en clase.

Lenguaje.- No alcanza a copiar del pizarrón, la profesora optó por dictarle. Se demora en trabajar, es insegura, inmadura. Se la ve muy pequeña para el grupo

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de Análisis de Lectura y Escritura T.A.L.E.

LECTURA:

Velocidad lectora.- El tiempo empleado en la lectura de sílabas, palabras y texto es mayor al promedio esperado para su nivel de edad y escolaridad.

Errores.- En la lectura de letras, sílabas y palabras la niña alcanza un nivel superior a su edad y nivel escolar, sin embargo los errores en la lectura de texto sobrepasan a los esperados para su edad y nivel de escolaridad. Los errores más frecuentes son: adiciones, omisiones, en menor grado repeticiones y sustituciones.

Comprensión lectora.- Es buena, corresponde al promedio de aciertos esperados para su nivel de edad y escolaridad.

ESCRITURA:

Grafismo.- El tamaño de la letra es grande, supera el nivel esperado para su edad. Se observa irregularidad en el tamaño de las letras, líneas muy anómalas, interlineación irregular, no se utilizan bien las zonas de escritura, la letra se presenta con curvas bien pronunciadas. La cantidad de errores sobrepasa su nivel de edad y escolaridad.

Copia.- Los errores están dentro de lo esperado para su edad y nivel de escolaridad.

Dictado.- Los errores de ortografía natural sobrepasan al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: unión, sustitución, adición y omisión. Los errores de ortografía arbitraria también sobrepasan al promedio esperado para su grupo de edad y escolaridad, los más frecuentes son: acentuación y cambios consonánticos.

Escritura espontánea.- El contenido expresivo y el número de oraciones que utiliza la niña corresponde en un nivel I es decir de un niño de 6 años 6 meses a 7 años, por lo que sería conveniente un refuerzo en esta área.

2.- Test de Diagnóstico Lector PEDE

En esta prueba la niña alcanza un nivel lector con un percentil de 64 para su nivel de edad (mediano) y un percentil de 42 para su nivel escolar (mediano). En errores específicos con respecto a su grupo de edad obtuvo un percentil 42 y comparado con el grupo de su nivel escolar obtuvo un percentil 34, de estos valores se deduce que tiene mayores dificultades en errores de tipo disléxico.

En esta prueba la niña tiene dificultad en la lectura de sílabas indirectas (as por ac), sílabas con fonogramas y diptongos (lee sle por cle, planf por plaf, frant por frat, plue por pleu, blanuc por blauc), hay confusión de letras con diferencias sutiles de grafía (sajeso por sagüeso, quijifi por quigüifi), confusión de letras con sonidos acústicamente próximos (g por j, s por c), adiciones de sonidos (carro por caro, nonbel por Nóbel) y en menor grado inversión de letras dentro de las palabras (Blancón por balcón).

3.- ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

La media de puntuaciones típicas de la niña es de 36 que es similar a la media poblacional que es de 36.

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	33	-3
Asociación auditiva	37	+1
Fluidez verbal	39	+3
Memoria secuencial auditiva	34	-2
Integración gramatical	38	+2
Integración auditiva	35	-1
Media = 36		

Test Visomotores	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión Visual	38	+2
Asociación visual	39	+3

Expresión motora	39	+3
Integración visual	26	-10
Memoria secuencial visomotora	36	
Media = 35.6		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest auditivo vocales excepto comprensión auditiva y memoria secuencial auditiva se sitúan por encima de las correspondientes a su edad cronológica.

Las puntuaciones EPL en los subtest viso motores excepto integración visual se sitúan por encima de su edad cronológica. Lo que podría indicar dificultad para identificar objetos conocidos en un contexto complejo.

Las áreas que requieren refuerzo son:

Integración visual: (mayor dificultad) Habilidad del niño para identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo.

Comprensión auditiva: capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.

Memoria secuencial auditiva: Mide el recuerdo inmediato de material no significativo.

4.- Escala de Inteligencia para el Nivel Escolar WISC-R

Escala Verbal	Punt. Normalizada
Información	9
Semejanzas	13
Aritmética	14
Vocabulario	10
Comprensión	13
Retención de dígitos	10
Media = 11.5	

Escala Verbal CI: 111 que corresponde a un nivel de inteligencia arriba del normal brillante

Escala Ejecución	Punt. Normalizada
Fig. Incompletas	16
Ordenación de dibujos	10

Diseño con cubos	11
Composición de objetos	8
Claves	8
Laberintos	15
Media = 11	

Escala de Ejecución: CI 114 que corresponde a un nivel de inteligencia arriba del normal brillante

Escala total: CI 113 que corresponde a un nivel de inteligencia arriba del normal brillante

La media de la niña sobrepasa al promedio tanto en el área verbal como de ejecución. Las habilidades más desarrolladas se ubican en razonamiento concreto y abstracto, atención visual a detalles chicos, razonamiento numérico, en la capacidad de planificar por anticipado y previsión. Lo que indica facilidad para aprender rápidamente, capacidad de hacer procesos y patrones mentales complejos, facilidad matemática y buena capacidad de seguir instrucciones.

Las áreas que sería conveniente reforzar son: organización visual, coordinación visomotora y destreza manual.

5.- Test Guestáltico Visomotor de Bender:

Presenta una edad de maduración visomotora de 6 años 6 meses a 6 años 11 meses, aproximadamente 1 año inferior a su edad cronológica de 7 años 10 meses, que corresponde a un percentil de 30. Hay indicios de una posible disfunción neurológica.

6.- Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje: versión en español

La puntuación directa obtenida es 94 que corresponde a un percentil 79 en comprensión auditiva del lenguaje español. Lo que indica una buena comprensión auditiva del idioma español. Sus dificultades están en las áreas de, morfología y sintaxis.

7.- Carrow Test For Auditory Comprehension of Language (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba obtuvo una puntuación directa de 58, valor que no tiene equivalencias en la tabla de percentiles por ser muy bajo en relación a su edad. Presenta dificultades en

comprensión auditiva del lenguaje en inglés en las áreas de vocabulario (adjetivos), morfología (verbos, pronombres y preposiciones) y sintaxis.

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

La niña obtuvo un rango percentil de 50, con un intervalo de confianza entre 40 y 60, lo que indica un nivel promedio de vocabulario receptivo o auditivo, y una aptitud escolar alrededor de la media.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

AREA	Puntuación de edad	Percentil
Lenguaje oral	12 años 6 meses	76
Lectura	9 años 3 meses	96
Lenguaje escrito	9 años 7 meses	93
Idioma comprensivo	10 años	89

Los resultados obtenidos indican un buen manejo del idioma español.

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

De la evaluación se puede concluir lo siguiente: es una niña con una inteligencia sobre el promedio brillante tanto en la escala verbal como de ejecución. Sus habilidades más desarrolladas se ubican en atención visual a detalles chicos, razonamiento concreto, abstracto y numérico, las áreas que sería conveniente reforzar son: organización visual, coordinación visomotora y destreza manual.

La edad de maduración visomotora es aproximadamente 1 año inferior a su edad cronológica, hay indicios de una posible disfunción neurológica.

En la evaluación de aptitudes psicolingüísticas la niña obtiene una media de puntajes similar a la poblacional, es decir hay un buen rendimiento en aptitudes cognitivas, sin embargo se puede detectar mayor dificultad en identificar objetos conocidos en un contexto relativamente complejo. Se observa cierta dificultad en obtener significado a partir de material presentado oralmente y en el recuerdo inmediato de material no significativo, sería conveniente una ejercitación en estas áreas.

En cuanto a lectura se puede observar una buena comprensión de la lectura silenciosa, sin embargo, el tiempo que utiliza para leer y los errores en la lectura oral sobrepasan a los esperados para su edad y nivel de escolaridad. Los errores más frecuentes son: adiciones, omisiones, en menor grado repeticiones y sustituciones. Sería conveniente ejercitar la lectura en voz alta diariamente.

En escritura se observan mayores dificultades en el dictado que en la copia, los errores en ortografía natural y arbitraria sobrepasan al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: unión, sustitución, adición, omisión, acentuación y cambios consonánticos. Se observa dificultad en grafismo, el tamaño de su letra es irregular, presenta curvas muy pronunciadas, líneas anómalas, interlineación irregular y no utiliza bien las zonas de escritura. Requiere refuerzo en escritura espontánea. Es importante que la niña reciba una terapia psicopedagógica en esta área., pues lo encontrado se relaciona con disgrafía y disortografía.

En cuanto a la comprensión auditiva del idioma español es buena, sin embargo en el idioma inglés tiene un retraso considerable pues el puntaje obtenido es extremadamente bajo para su edad. La niña parece tener una mejor comprensión auditiva en su lengua materna y mayor dificultad en la segunda lengua, esto se explica por una falta de conocimiento del idioma inglés.

RECOMENDACIONES

- Realizar un examen visual y auditivo.

- Realizar un examen neurológico para descartar problema orgánico.

- Se recomienda terapia psicopedagógica a fin de reforzar las áreas en que la niña tiene dificultades.

- Sería conveniente explicar a los profesores de las dificultades de la niña y pedirles que le ubiquen más cerca del pizarrón, darle más atención y apoyo para que la niña adquiera mayor confianza en sí misma.

- Recomendar una nivelación en inglés.

4.5.7 CASO G

CURSO: 4to de Básica

EDAD: 8 años 8 meses

MOTIVO DE REFERENCIA:

Los profesores manifiestan que el estudiante tiene dificultades en escritura en español, omite letras, su caligrafía es mala, no se entiende lo que escribe. En inglés tiene faltas ortográficas y en caligrafía.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

Es un niño que tiene 8 años de edad cursa el cuarto año de educación básica, entró a esta institución desde prekinder donde se observó dificultad en motricidad fina, tardó en definir su lateralidad por lo que se solicitó terapia psicopedagógica, a la que acudió regularmente hasta la actualidad.

En segundo de básica presentó dificultades en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, se observaba omisión de letras, escritura de números en espejo y confusión en sílabas compuestas.

Es el segundo hijo de dos hermanos, vive dentro de un hogar organizado, las relaciones interpersonales con sus padres son buenas. Sus padres lo describen como un niño entusiasta, analítico, alegre, cariñoso y accesible.

La salud de la madre durante el período prenatal fue buena, el parto fue por cesárea sin complicaciones. El desarrollo motor estuvo dentro de lo esperado, aunque no gateó. En cuanto al desarrollo del lenguaje empezó a decir sus primeras frases al año y medio, tuvo dificultad con la pronunciación de algunas letras como f y z. Su lateralidad no estuvo bien definida al ingresar a prekinder. Como antecedente familiar su padre es disléxico y la madre tiene discalculia.

Según reporta el informe de la psicopedagogía que le atiende actualmente persiste su dificultad motora fina, irregularidad en la grafía, su nivel de lectura es bajo, igual que su ortografía, tiene un inadecuado manejo del espacio.

OBSERVACIONES CONDUCTUALES:

Durante la evaluación se muestra colaborador, sigue todas las instrucciones, no demuestra falta de interés ni cansancio, al contrario siempre está de buen ánimo y con buena predisposición para trabajar.

OBSERVACION DE LOS PROFESORES:

Lenguaje.- Omite letras, tiene errores disléxicos, no se entiende lo que escribe en el cuaderno. Le cuesta seguir instrucciones complejas en español, no respeta líneas, ni espacios, falla en orientación espacial, se observan errores ortográficos.

Inglés.- Es un niño inteligente, cuando se propone algo lo hace muy bien. Su motricidad fina es regular. En escritura omite letras, a veces confunde la b con la d y viceversa. En general lee bien, a veces se salta algunas palabras. Su pronunciación no es muy buena. Participa y entiende lo que se habla, sin embargo todavía falta para que se comunique mejor en inglés. Tiene mala letra.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de Análisis de Lectura y Escritura T.A.L.E.

LECTURA:

Velocidad lectora.- El tiempo empleado en la lectura de letras, sílabas, palabras está de acuerdo con el promedio esperado para su nivel de edad y escolaridad. En la lectura de texto utiliza un tiempo mayor al esperado.

Errores.- Está acorde a lo esperado para su edad y nivel de escolaridad en la lectura de letras, sílabas, palabras y texto, sin embargo se observa una lectura silábica de los párrafos. Los errores más frecuentes son: sustitución, sustitución de palabras, repetición, vacilación y omisión.

Comprensión lectora.- El número de aciertos corresponde a un nivel inferior de edad y escolaridad. Al tomar la hoja con el texto de lectura se observa movimiento de la cabeza y los ojos al leer, se recuesta sobre los brazos en el escritorio.

ESCRITURA:

Grafismo.- Se observa irregularidad leve en el tamaño de las letras, el trazo es ligeramente oscilante con una interlineación irregular y zonas muy desiguales. La cantidad de errores sobrepasa su nivel de edad y escolaridad.

Copia.- Los errores están acordes al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: sustitución, adición y omisión.

Dictado.- Los errores de ortografía natural sobrepasan al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: sustitución de letras, sustitución de palabras, adición y omisión. Los errores de ortografía arbitraria también sobrepasan al promedio esperado para su grupo de edad, siendo los más frecuentes: acentuación, puntuación y cambios consonánticos.

Escritura espontánea.- Los errores de sintaxis están dentro del promedio esperado para su grupo de edad y escolaridad. El contenido expresivo corresponde en un nivel I es decir de un niño de 6 años 6 meses a 7 años, por lo que se observa un retraso.

2.- Test de Diagnóstico Lector PEDE

El nivel lector corresponde a un percentil 31 para su grupo de edad y un percentil 27 para su nivel de escolaridad, lo que indica un retraso en lectura. En errores específicos alcanza un percentil de 17 para su grupo de edad, y de acuerdo con su grupo de escolaridad obtiene un percentil de 19, lo que indica un rendimiento aún más bajo en errores específicos para la lectura oral.

Tiene dificultad en leer letras aisladas (je por j, e por y, ts por t. c-h por ch), sílabas con diptongos (fue por feu, ruo por rou, sapa por Sian), sílabas con fonogramas y diptongos (clous por cluos, bauc por blauc), confunde letras con diferencias sutiles de grafía (sagueso por sagüeso, quigifi por quigüifi), confunde letras con grafía semejante pero con distinta ordenación espacial (babo por bado, quedó por quebo, dapi por bapi, saute por saute), invierte letras dentro de la palabra (planta por palta, pulmòn por plumón, truno por trono)

En la lectura silenciosa se observó movimientos de la cabeza y de los ojos mientras lee, a veces pierde la línea, parpadea y acerca la hoja del texto.

En la lectura en voz alta a veces no respeta los signos de puntuación, el tipo de lectura que efectúa es palabra a palabra, no proporciona entonación apropiada.

3.- ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

La media de puntuaciones típicas del niño es de 37 que se sitúa por encima de la media poblacional que es de 36.

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	42	+5
Asociación auditiva	33	-4
Fluidez verbal	36	-1
Memoria secuencial auditiva	36	+1
Integración gramatical	35	-2
Integración auditiva	28	-9
Media = 36.4		

Test Visomotores	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión Visual	41	+4
Asociación visual	34	-3
Expresión motora	42	+5
Integración visual	39	+2
Memoria secuencial visomotora	34	-3
Media = 38		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest auditivo vocales se sitúan por debajo de las correspondientes a su edad cronológica, con excepción del subtest de comprensión auditiva donde sobrepasa su edad cronológica. Se observa mayor dificultad en la función auditivo vocal.

Las puntuaciones EPL en los subtest viso motores se sitúan por encima de su edad cronológica, excepto asociación visual y memoria secuencial visomotora que se ubican por debajo de su edad cronológica.

Las áreas que requieren refuerzo son:

- **Integración auditiva:** Mide la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
- **Asociación auditiva:** Capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente, para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa.
- **Asociación visual:** la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente
- **Memoria secuencial visomotora.-** Evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas después de ver el estímulo por un breve período de tiempo.

4.- Escala de Inteligencia para el nivel escolar WISC-R

Escala Verbal	Punt. Normalizada
Información	11
Semejanzas	12
Aritmética	12
Vocabulario	15
Comprensión	15
Retención de dígitos	10
Media = 13	

Escala Verbal CI: 118 que corresponde a un nivel de inteligencia arriba del normal.

Escala Ejecución	Punt. Normalizada
Fig. Incompletas	12
Ordenación de dibujos	11
Diseño con cubos	14
Composición de objetos	12
Claves	12
Laberintos	10
Media = 12	

Escala Ejecución CI: 115 que corresponde a un nivel de inteligencia arriba del normal.

Escala total: CI 110 que corresponde a un nivel de inteligencia arriba del normal.

Sus fortalezas se ubican en desarrollo del lenguaje, capacidad de aprendizaje, riqueza de ideas, juicio social, nivel de adaptación al medio, percepción visual y orientación en el espacio, lo que implica que posiblemente el medio cultural y familiar le proporcionan estímulos que promueven el desarrollo del lenguaje, capacidad de conceptualización

abstracta, análisis y síntesis, visualización del espacio, buen sentido común, conocimiento de las reglas y convicciones sociales,

No se observan áreas débiles, su perfil se sitúa alrededor de la media poblacional.

5.- Test Gestáltico Visomotor de Bender:

Presenta una edad de maduración visomotora de 8 años a 8 años 5 meses, inferior a su edad cronológica de 8 años 9 meses correspondiente a un percentil de 40. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica.

6.- Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje (versión español)

La puntuación directa obtenida por el niño es de 91 que corresponde a un percentil 43 comprensión auditiva del lenguaje español. Lo que indica una regular comprensión auditiva del idioma español. Sus dificultades están en las áreas de, morfología y sintaxis.

7.- Carrow Test For Auditory Comprehension of Language (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba el niño obtuvo una puntuación directa de 87, lo que equivale a un percentil de 29, lo que significa un puntaje muy bajo en relación a su edad. Presenta dificultades en comprensión auditiva del lenguaje en inglés en las áreas de: morfología (verbos y pronombres personales) y en menor grado en sintaxis.

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

Obtuvo un rango percentil de 94, con un intervalo de confianza entre 89 y 96, lo que indica un buen nivel de vocabulario receptivo o auditivo, y una aptitud escolar moderadamente alta.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

AREA	Puntuación de edad	Percentiles
Lenguaje oral	10 años 10 meses	81
Lectura	9 años 8 meses	56
Lenguaje escrito	10 años 3 meses	58
Idioma comprensivo	10 años 3 meses	70

Lo que indica que el desarrollo de lectura y escritura en español sobrepasa lo aceptado para su nivel de edad cronológica.

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

Es un niño con un nivel de inteligencia que sobrepasa lo normal tanto en el área verbal como de ejecución. Los puntajes en las diferentes subescalas del Wisc-R se ubican alrededor de la media poblacional. En esta prueba no presenta dificultades marcadas, más bien se observan fortalezas en: desarrollo del lenguaje oral, posiblemente el medio cultural y familiar le proporcionan estímulos que lo promueven; capacidad de aprendizaje, capacidad de conceptualización abstracta, análisis y síntesis; buena percepción visual; buen sentido común, conocimiento de las reglas y convicciones sociales.

En la evaluación de aptitudes psicolingüísticas hay indicadores de fortaleza en el proceso receptivo de la información tanto visual como auditiva, sin embargo se evidencian dificultades en la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente y la habilidad para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa. Un refuerzo en la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente y en memoria secuencial visomotora sería conveniente, al parecer su dificultad más importante se ubica en el área auditivo – vocal. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica.

De acuerdo con la prueba de diagnóstico lector PEDE, se evidencian rasgos disléxicos en la lectura. Tiene dificultad en leer letras, sílabas con diptongos, sílabas con fonogramas y diptongos, confunde letras con grafía semejante pero con distinta ordenación espacial, hace inversiones, sustituciones y rotaciones.

Los errores en escritura sobre todo en dictado, tanto en ortografía natural como arbitraria y grafismo sobrepasan al promedio esperado para su nivel de edad y escolaridad. En la copia no tiene mayor dificultad. Sin embargo en escritura espontánea tiene un desarrollo del contenido expresivo correspondiente a un nivel inferior de edad y escolaridad. No hay buena comprensión lectora. Al leer se observa una postura inadecuada, los errores más frecuentes son: sustitución, sustitución de palabras, repetición, vacilación y omisión.

En comprensión auditiva del lenguaje español tiene un rendimiento regular, en inglés la dificultad es mayor pues se observa un percentil más bajo en el perfil del Test Carrow en la segunda lengua que en la lengua materna.

Al final de la evaluación se tomó la prueba de proficiencia en el idioma español, donde el niño obtuvo puntajes que sobrepasan lo aceptado para su nivel de edad y escolaridad. Esta prueba fue aplicada luego de un largo período (7 meses aproximadamente) de terapia psicopedagógica. A decir de los profesores es un niño muy responsable que gracias al apoyo de la terapia está logrando superar sus dificultades, pero cuando no asiste, éstas vuelven a aparecer.

RECOMENDACIONES:

- Continuar con la terapia psicopedagógica encaminada a reforzar sus dificultades a fin de que aproveche al máximo sus potenciales.

- Realizar un examen especializado de discriminación auditiva.

- Trabajar conjuntamente con los profesores en la aplicación de estrategias diferenciadas de evaluación mientras dure la terapia.

- Se recomienda refuerzo en inglés.

4.5.8 CASO H

CURSO: 3ero de Básica
EDAD: 6 años 11 meses

MOTIVO DE REFERENCIA:

La niña fue referida por su profesora el lenguaje en español, ya que observó que confunde letras, es lenta para trabajar, le cuesta leer y separar las palabras en sílabas.

INFORMACIÓN ANTECEDENTE:

El niño cursa el tercer año de educación básica, tiene 6 años 11 meses. Ingresó al Colegio en primero de básica donde las profesoras detectaron dificultad en lenguaje oral, fue evaluada y asistió a terapia por presentar dislalias. En esa época la profesora de inglés también observó problemas con el segundo idioma y pidió refuerzo para vacaciones. En segundo de básica tuvo dificultades en el dictado pues confundía algunas letras, no reconocía las sílabas compuestas. Por lo que fue referida al aula taller para recibir apoyo psicopedagógico y se le envió trabajo de recuperación para las vacaciones.

Es la segunda hija de dos hermanos, vive con sus padres dentro de un hogar organizado, sus padres le dedican todo el tiempo, hay buenas relaciones interpersonales dentro de la familia. El embarazo y el parto no tuvieron complicaciones, su desarrollo evolutivo fue normal, sin embargo no gateó, y sus padres reportaron dificultades al hablar cuando tenía cinco años de edad.

Actualmente continúa confundiendo letras, y no puede separar las palabras en sílabas por lo que continúa asistiendo al aula taller dos veces por semana.

OBSERVACIONES CONDUCTUALES:

Durante la evaluación la niña se mostró colaboradora, hubo buena disposición para trabajar. Al inicio se le observó un poco tímida, callada y recelosa, conforme se avanzaba en la evaluación su actitud mejoró, se mostró más alegre y sociable. Seguía las instrucciones con atención y rapidez.

OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES:

Lenguaje.- Es lenta para trabajar, confunde la p con la b, tiene dificultad al leer sílabas con dos consonantes, para separar sílabas, le cuesta leer aunque sus problemas son mayores en escritura que en lectura. Le da miedo equivocarse, no le gusta hablar en público.

Inglés.- Es buena alumna, al leer tiene dificultad en reconocer la pronunciación de las palabras y en deletreo o (spelling).

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN:

1.- Test de Análisis de Lectura y Escritura T.A.L.E.

LECTURA:

Velocidad lectora.- El tiempo empleado en la lectura de letras y párrafos es superior al aceptado para su edad, en la lectura de sílabas y palabras está acorde al promedio esperado para su nivel de edad y escolaridad.

Errores.- En la lectura de letras y sílabas el número de errores corresponde a un nivel superior de edad y escolaridad, en la lectura de palabras y párrafo se mantiene dentro de los rangos esperados para su edad y nivel de escolaridad. Los errores más frecuentes son: sustitución, repetición, vacilación, inversión, y omisión.

Comprensión lectora.- Es buena, corresponde al promedio de aciertos esperados para su nivel de edad y escolaridad.

ESCRITURA:

Grafismo.- Se observa irregularidad leve en el tamaño de las letras la que se caracteriza por la presencia de curvas. El trazo es ligeramente oscilante, con algunas anomalías en las líneas escritas y una interlineación algo irregular. Los trazos verticales son escasos y leves, las zonas son ligeramente desiguales. La cantidad de errores sobrepasa lo esperado para su nivel de edad y escolaridad.

Copia.- El tiempo que emplea es mayor al esperado. Sin embargo no presenta mayor dificultad en esta área.

Dictado.- El tiempo que se toma al copiar es mayor al esperado para su edad, Los errores de ortografía natural corresponden al promedio esperado para su edad y nivel de escolaridad, los más frecuentes son: unión y omisión. Los errores de ortografía arbitraria sobrepasan al promedio esperado para su grupo de edad, siendo los más frecuentes: cambios consonánticos.

Escritura espontánea.- Los errores de sintaxis y el contenido expresivo están dentro del promedio esperado para su grupo de edad y escolaridad

2.- Test de Diagnóstico Lector PEDE

En esta prueba la niña obtuvo en el nivel lector un percentil de 58 para el nivel de edad y un percentil 44 para el nivel de escolaridad. En el nivel de errores específicos obtuvo un percentil 37 para el nivel de edad y un percentil 19 para el nivel de escolaridad, lo que podría indicar la presencia de signos disléxicos, por tanto sería conveniente realizar un análisis cualitativo del tipo de errores con el objeto de planificar las actividades de recuperación específicas para el caso.

Presenta errores en la lectura de sílabas directas con consonante de doble sonido(gu por cu), sílabas directas con consonantes seguidas de “u” muda (güi por gui), sílabas con diptongos de nivel simple (ro por rou), sílabas con diptongos de nivel complejo (iap por sian, treis por reis), sílabas con fonogramas de nivel simple (tra por bra, fro por gro, gru por dru), sílabas con fonogramas y diptongos de nivel simple (plue por pleu, bie por drie). Confunde letras con diferencias sutiles de grafía (g por j, sagueso por sagüeso), confunde

letras con sonidos acústicamente próximos (j por ll, g por j). Se observan adiciones y omisiones de sonidos en las palabras, inversión de letras (p por b), inversión de palabras (el por le), inversión del orden de la sílaba en la palabra (pata por tapa), invenciones (trotta por tropa, pala por tala, base por bade).

En la lectura silenciosa se observó que articula la palabra, mueve la cabeza y señala el texto con el dedo.

En la lectura en voz alta no respeta los signos de puntuación, lee de corrido, no proporciona entonación apropiada, lee sin respetar frases o unidades de pensamiento, mueve la cabeza mientras lee.

3.- ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas:

La media de puntuaciones típicas de la niña es de 40 que se sitúa por encima de la media poblacional que es de 36.

Test Auditivo Vocales	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión auditiva	40	
Asociación auditiva	35	-5
Fluidez verbal	43	+3
Memoria secuencial auditiva	36	-4
Integración gramatical	39	-1
Integración auditiva	36	-4
Media = 38		

Test Visomotores	PT	Desviación de La media del niño
Comprensión Visual	41	+1
Asociación visual	37	-3
Expresión motora	40	
Integración visual	43	+3
Memoria secuencial visomotora	45	+5
Media = 41		

Las puntuaciones EPL (Puntuaciones de edad psicolingüística) en todos los subtest auditivo vocales se sitúan por encima de las correspondientes a su edad cronológica, excepto en asociación auditiva.

Las puntuaciones EPL en todos subtest viso motores se sitúan por encima de su edad cronológica. Se observa mejor rendimiento en esta área.

Las áreas que requieren refuerzo son:

- **Asociación auditiva:** Capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente, para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa.
- **Memoria secuencial auditiva:** Mide el recuerdo inmediato de material no significativo.
- **Integración auditiva:** Mide la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.

4.- Escala de Inteligencia para el nivel escolar WISC-R

Escala Verbal	Punt. Normalizada
Información	10
Semejanzas	13
Aritmética	12
Vocabulario	11
Comprensión	10
Retención de dígitos	7
Media = 10.5	

Escala Verbal CI: 107 que corresponde a un nivel de inteligencia normal.

Escala Ejecución	Punt. Normalizada
Fig. Incompletas	12
Ordenación de dibujos	16
Diseño con cubos	15
Composición de objetos	12
Claves	13
Laberintos	12
Media = 13.3	

Escala Ejecución CI: 126 que corresponde a un nivel de inteligencia superior.

Escala total: CI 118 que corresponde a un nivel de inteligencia sobre lo normal.

Hay una diferencia estadísticamente significativa entre la escala verbal y la de ejecución, lo que indica un mejor desarrollo de sus habilidades visomotoras, y de las funciones del hemisferio cerebral derecho. Además podría estar interfiriendo un factor emocional en el rendimiento. En la escala verbal se observa un perfil distribuido alrededor de la media poblacional, mientras que en las tareas manipulativas se encuentran puntajes sobre el promedio esperado para su edad.

En razonamiento concreto y abstracto hay un desempeño sobre el promedio lo que indica una buena capacidad innata para el pensamiento asociativo, buen pensamiento lógico.

En el área de ejecución se encuentran puntuaciones superiores al promedio esperado para su edad en las áreas de: organización visual, secuencia visual, percepción visual, orientación espacial, coordinación visomotora, capacidad de planificación e interpretación de situaciones sociales, lo que implica, estar alerta a detalles, habilidad de análisis y síntesis, buena capacidad de conceptualización abstracta, visualización en el espacio, buena atención y concentración.

En atención auditiva o memoria a corto plazo obtiene una puntuación bajo una desviación estándar, lo que indica dificultad en seguir secuencias auditivas, este factor puede interferir con el aprendizaje de la lectura y escritura.

5.- Test Gestáltico Visomotor de Bender:

Presenta una edad de maduración visomotora de 7 años o meses a 7 años 5 meses, superior a su edad cronológica de 6 años 11 meses, que corresponde a un percentil de 60. No hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica.

6.- Carrow Test de Comprensión Auditiva del Lenguaje (versión español)

La puntuación directa obtenida por la niña es de 91 que corresponde a un percentil 43 comprensión auditiva del lenguaje español. Lo que indica una regular comprensión auditiva del idioma español. Sus dificultades están en las áreas de, morfología y sintaxis.

7.- Carrow Test For Auditory Comprehension of Language (evaluación realizada por la profesora de inglés)

En esta prueba obtuvo una puntuación directa de 67, valor que no tiene equivalencia en la tabla de conversiones, es decir es un puntaje muy bajo en relación con su edad. Presenta dificultades en comprensión auditiva del lenguaje en inglés en las áreas de vocabulario (adjetivos), morfología (verbos) y sintaxis.

8.- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody TVIP

La niña obtuvo un rango percentil de 85, con un intervalo de confianza entre 75 y 89, lo que indica un buen nivel de vocabulario receptivo o auditivo, y una aptitud escolar moderadamente alta.

9.- Batería Woodcock de Proficiencia en el Idioma (versión en español)

AREA	Puntuación de edad	Percentiles
Lenguaje oral	9 años 2 meses	82
Lectura	9 años 2 meses	96
Lenguaje escrito	8 años 6 meses	95
Idioma comprensivo	8 años 10 meses	97

Lo que indica que la niña en esta prueba no refleja dificultades en proficiencia en el idioma español, hay buen conocimiento del mismo.

SÍNTESIS DIAGNÓSTICA:

El caso H es una niña con un nivel de inteligencia sobre lo normal en la escala total. Se observa un mejor rendimiento en las tareas de ejecución que en el área verbal. Presenta una edad de maduración visomotora superior a su edad cronológica y no hay carácter diagnóstico de una posible disfunción neurológica.

Sus habilidades más desarrolladas están en razonamiento concreto y abstracto, capacidad de planificación e interpretación de situaciones sociales, orientación espacial, secuencia visual, coordinación visomotora, percepción visual. Se observan marcadas dificultades en atención auditiva o memoria a corto plazo.

En habilidades psicolingüísticas su perfil se ubica sobre la media poblacional. Sin embargo se observa dificultad en el área auditivo – vocal en relación con su propia media de puntajes típicos, a pesar de tener buenos puntajes en general. Sobre todo en el proceso de organización, es decir, en la habilidad para relacionar percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos internamente.

Obtiene un percentil bajo en errores específicos de la lectura, lo que podría indicar la presencia de signos disléxicos, por tanto sería conveniente realizar un análisis cualitativo del tipo de errores con el objeto de planificar las actividades de recuperación específicas para el caso. En escritura tiene mayor número de errores en ortografía arbitraria que en ortografía natural.

En el área de comprensión auditiva del español como lengua materna la niña tiene un rendimiento mediano, en cambio en inglés como segundo idioma obtuvo un percentil muy bajo en relación a su edad cronológica y nivel de escolaridad en vocabulario (adjetivos), morfología (verbos) y sintaxis. Este resultado se relaciona con la observación de su profesora de inglés quien menciona que la niña tiene dificultad en reconocer la pronunciación y el deletreo de las palabras.

RECOMENDACIONES

- Realizar un examen de discriminación auditiva.

- Para objetivos de mejoramiento educativo, necesita desarrollar las siguientes destrezas: asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, integración auditiva o conciencia fonológica, memoria a corto plazo y atención auditiva, a través de una terapia psicopedagógica.

- Ejercitar la comprensión auditiva en la segunda lengua.

- En el aula de clase ubicarle cerca del profesor procurando cerciorarse de que la niña ha comprendido la explicación.

A continuación se presentará el análisis de los cuadros de resumen de los casos antes mencionados con sus gráficos correspondientes:

TABLA 1
TEST DE DIAGNÓSTICO LECTOR PEDE

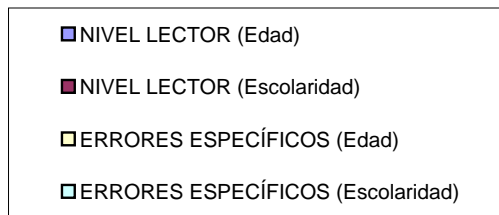
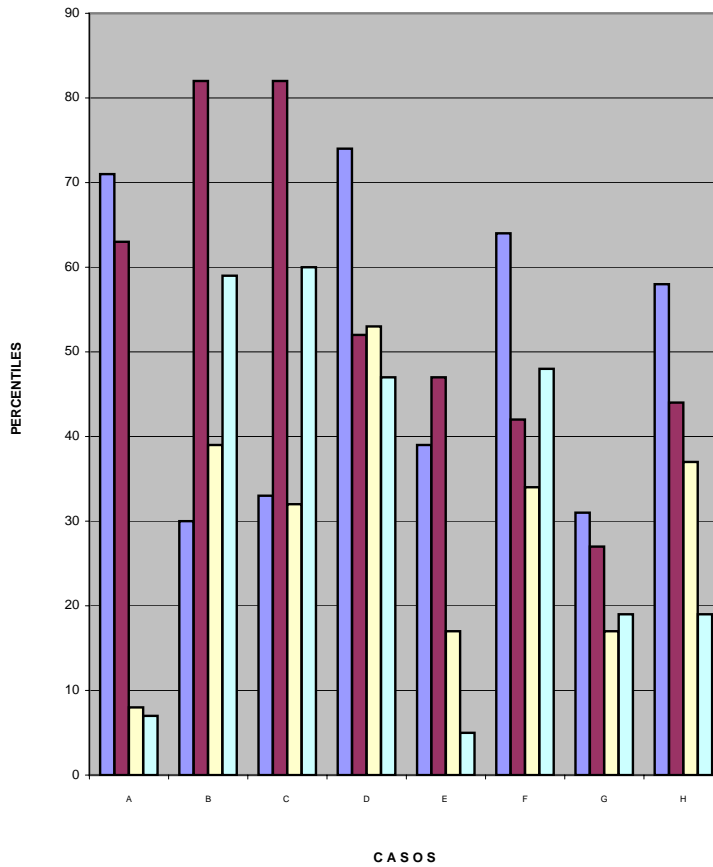
CASOS	NIVEL LECTOR		ERRORES ESPECÍFICOS	
	Edad	Escolaridad	Edad	Escolaridad
	PC	PC	PC	PC
A	71	63	8	7
B	30	82	39	59
C	33	82	32	60
D	74	52	53	47
E	39	47	17	5
F	64	42	34	48
G	31	27	17	19
H	58	44	37	19
Media	50	54,8	29,6	33

En la tabla 1 se exponen los percentiles obtenidos por la muestra estudiada tanto en el nivel lector de acuerdo con la edad y el nivel escolar, como los percentiles en errores específicos o indicadores de rasgos disléxicos.

La media obtenida por el grupo en el área de errores específicos indica que en general se manifiestan errores de tipo disléxico en la lectura de los niños de la muestra estudiada, siendo los casos más graves: caso A, caso E y el caso G. Se puede también afirmar que el rendimiento de los niños en el nivel lector es mejor ya que la media grupal es de 50, es decir está en el promedio, sin embargo encontramos cuatro casos que se encuentran por debajo de la media, que son: caso B, caso C, caso E y caso G.

En síntesis los casos que han puntuado más bajo tanto a nivel lector como de errores específicos son: caso E y caso G.

GRAFICO 1
TEST DE DIAGNOSTICO LECTOR PEDE



**TABLA 2
TEST CARROW DE COMPRESIÓN AUDITIVA DEL
LENGUAJE**

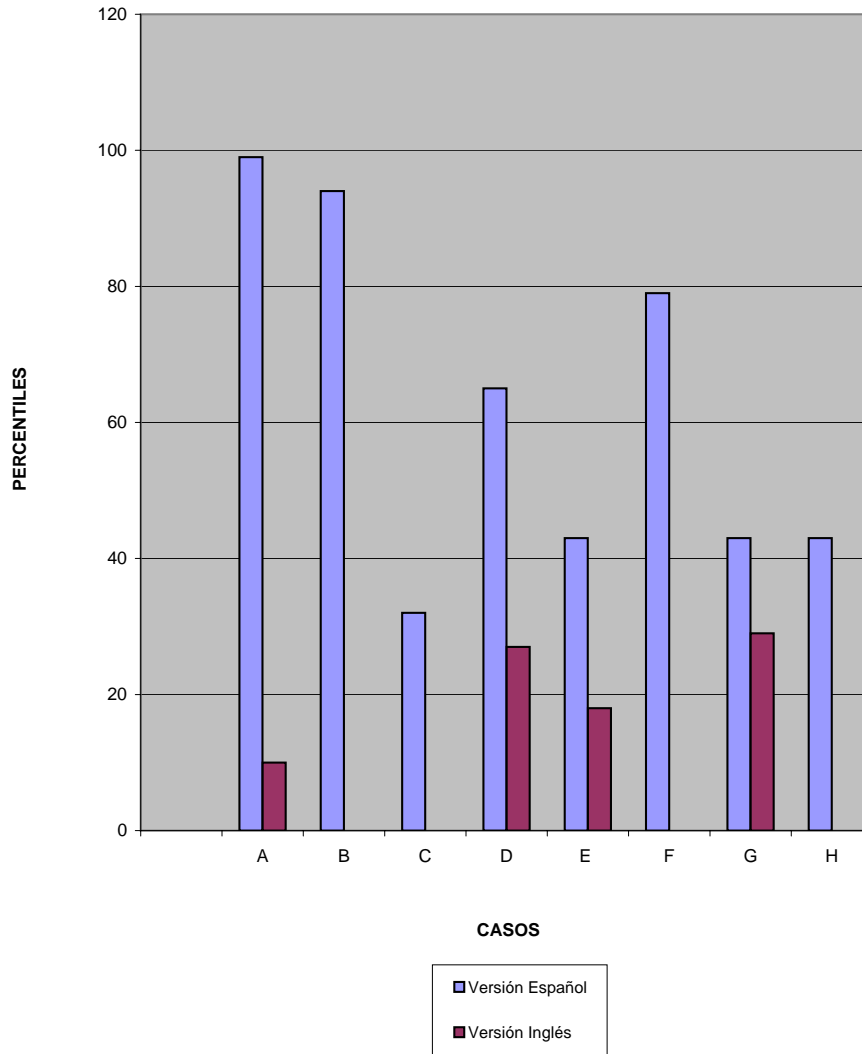
CASOS	Versión Español		Versión Inglés	
	Punt.Directa	Percentil	Raw Score	Percentile Rank
A	98	99	77	10
B	94	94	56	0
C	88	32	63	0
D	92	65	86	27
E	91	43	83	18
F	94	79	58	0
G	91	43	87	29
H	91	43	67	0
Media	92,3	62	72	10,5

En la tabla 2 se muestran las puntuaciones directas y percentiles de comprensión auditiva del lenguaje español e inglés.

Se observa una diferencia en los percentiles de la media entre ambos idiomas siendo más bajo en inglés. La media obtenida por el grupo en comprensión auditiva del español de 62 es evidentemente superior a la media alcanzada en comprensión auditiva del inglés 10.5, este dato nos lleva a deducir que en los niños estudiados el nivel de comprensión auditiva de su lengua materna es mejor que en la segunda lengua.

Observamos también que en los casos en que se ha detectado dificultades a nivel de comprensión auditiva de su lengua materna: caso C, caso E, caso G y caso H, su rendimiento en la versión en inglés es aún más baja.

GRAFICO 2
TEST CARROW DE COMPRESIÓN AUDITIVA DEL LENGUAJE



**TABLA 3
TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR DE BENDER**

CASOS	ERRORES										TOTAL	PC	INDICADORES DE LC
	Fig.A	Fig.1	Fig.2	Fig.3	Fig.4	Fig.5	Fig.6	Fig.7	Fig.8	Fig.9			
A		4				15					2	40	No hay carácter diagnóstico de LC
B				12a	13			21b 23	24		5	70	No hay carácter diagnóstico de LC
C				11				21b	24		3	90	No hay carácter diagnóstico de LC
D				11			20 18		24		4	40	No hay carácter diagnóstico de LC
E						15			24		2	50	No hay carácter diagnóstico de LC
F	1b	4		12a				21a 21b 22	24		7	30	Hay indicios de una posible disfunción neurológica
G	3						18a 20		24		4	40	No hay carácter diagnóstico de LC
H	1a	4		10		15		21b	24		6	60	No hay carácter diagnóstico de LC
MEDIA												52,5	

En la tabla 3 se exponen los errores que se observaron en las diferentes figuras del Test de Bender; los percentiles que obtuvieron los niños en desarrollo visomotor, y el diagnóstico de si hay o no presencia de lesión cerebral.

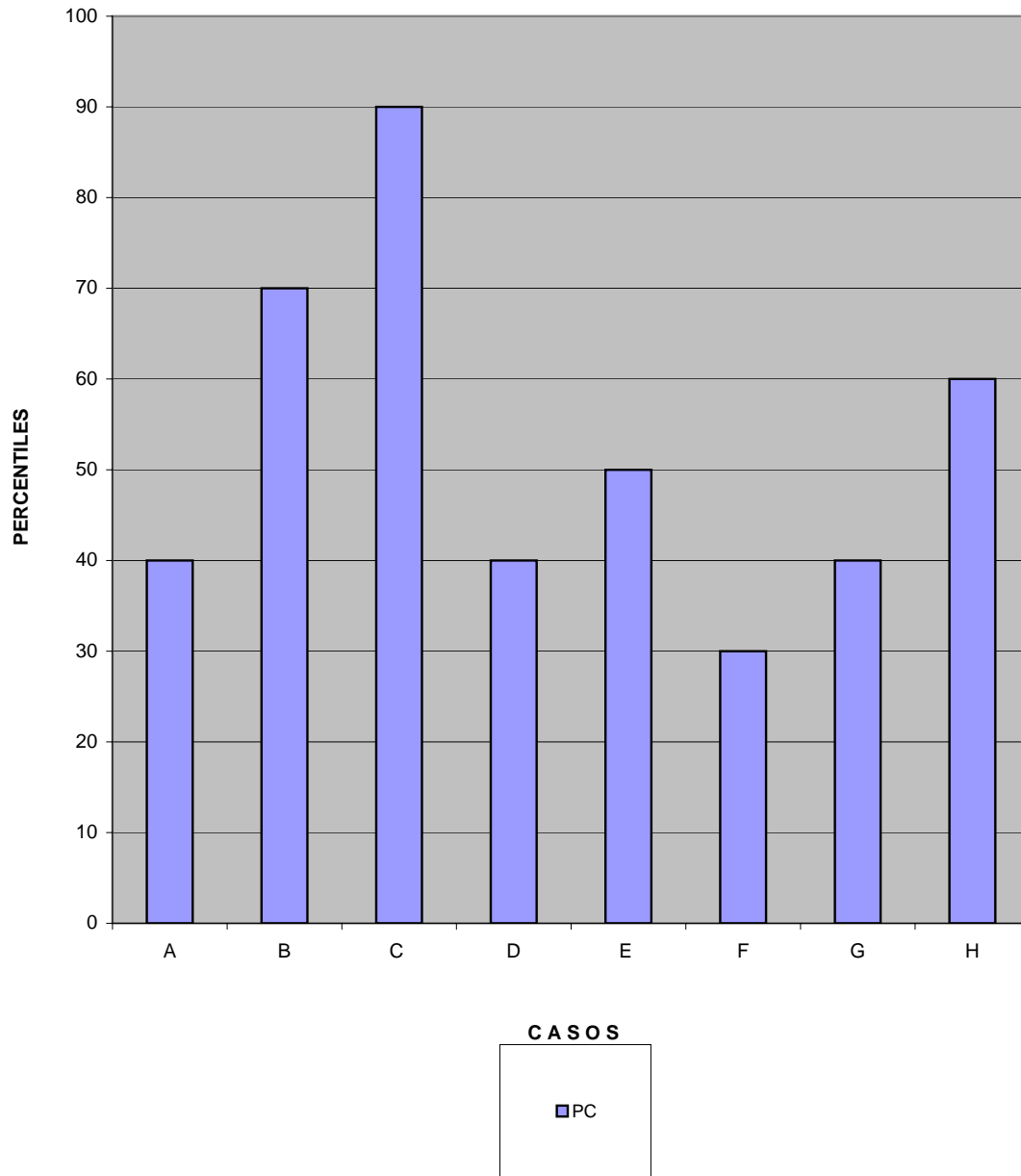
En la muestra estudiada se observa que los errores más frecuentes están en la distorsión de la forma en las figuras 7, 8 (adición u omisión de ángulos), con excepción de un caso (A), todos los niños tienen este error en la figura 8; en menor grado se observa modificación de la forma en la figura 5 (puntos convertidos en círculos) en los casos A, E y H. Estos datos pueden explicar las dificultades de los niños en el aprendizaje de la lectura, ya que se necesita un cierto grado de madurez en la percepción visomotriz para que un niño pueda aprender a leer. Una parte esencial del complejo proceso involucrado en la lectura es la percepción de patrones, relaciones espaciales y organización de configuraciones.

Con relación a la media grupal en el puntaje percentil se observa que los niños que puntuaron bajo la media grupal son: caso A, caso D, caso F y caso G. Sin embargo hay

niños que tienen un buen desenvolvimiento en visomotricidad como son los casos C, B y H, el caso E se encuentra en el promedio. Esto indica que los niños con dificultades en lectura y escritura pueden o no presentar retraso visomotor.

En general los niños no presentan indicadores de lesión cerebral, requisito indispensable para el diagnóstico de niños con trastornos específicos del aprendizaje. Es una excepción en este sentido el caso F a quien se recomendó realizar un examen neurológico por presentar indicios de LC.

GRÁFICO 3
TEST GUESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER



**TABLA 4
TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES PEABODY**

CASOS	Punt. Directa	Punt. Estándar	Intervalo confianza para Punt. Estándar	Rango percentil	Intervalo confianza para Rango percentil
A	96	119	114-122	90	83-94
B	55	102	98-106	55	45-65
C	59	110	106-114	76	66-76
D	71	106	102-110	65	55-75
E	78	110	106-114	75	65-83
F	53	100	96-104	50	40-60
G	89	123	118-126	94	89-96
H	43	115	110-118	85	78-89
Media	68	110,6		73,7	

En la Tabla 4 se exponen los puntajes estándar y rango percentil con sus respectivos intervalos de confianza para cada valor que obtuvieron los niños de la muestra en vocabulario receptivo.

Se observa una media grupal que se ubica en un rango percentil 73.7 lo que indica un buen desarrollo del vocabulario receptivo en los niños, probablemente debido a una buena estimulación del medio familiar y escolar que en general es medio alto. Es importante mencionar que hay dos casos que se ubican en un intervalo de confianza para el rango percentil más bajo que el resto del grupo y son los casos B y F. En el caso B este dato se corrobora con el obtenido en el test Wisc – R en la subescala de Vocabulario donde se evidencia un puntaje bajo la media (8), sin embargo en el caso F se observa un desempeño dentro de la media poblacional en esta subescala.

GRAFICO 4
TEST DE VOCABULARIO EN IMAGENES PEABODY

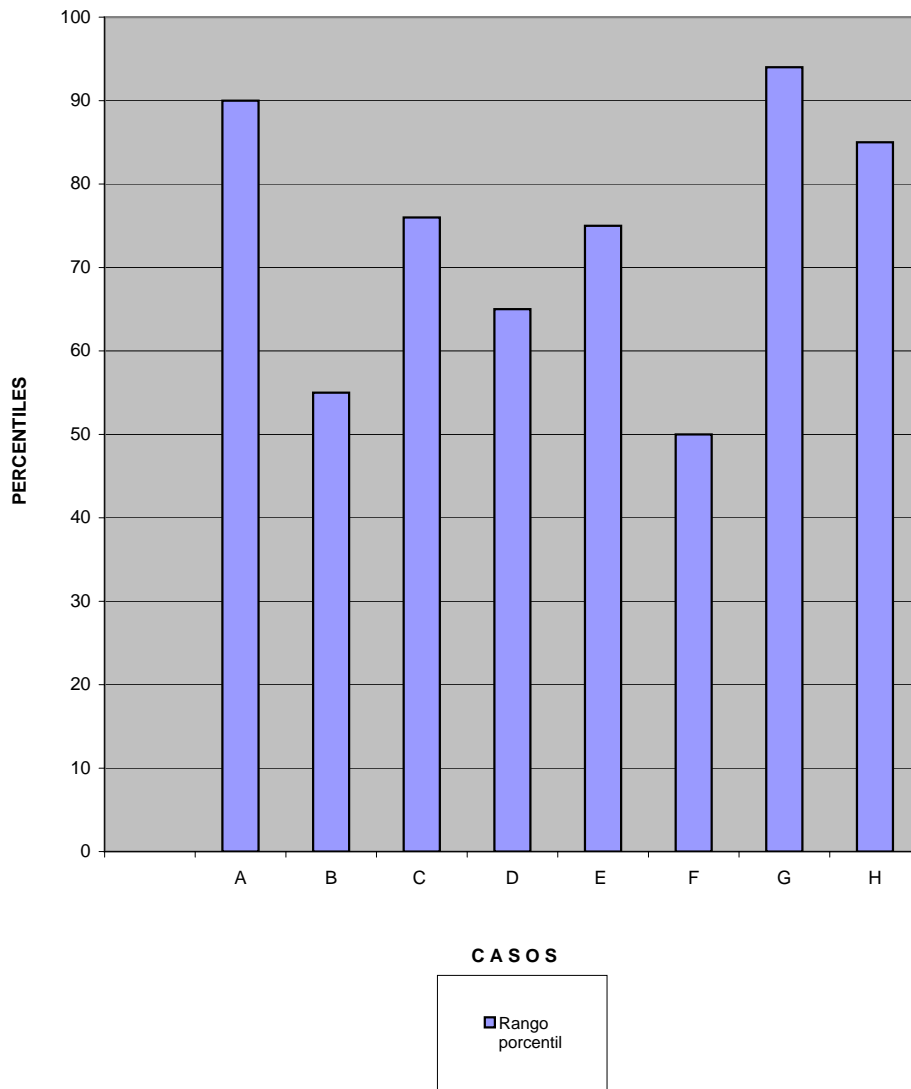


TABLA 5A
GUIA PARA LA IDENTIFICACIÓN OPORTUNA DE INHABILIDADES
DE LA LECTURA DE ORIGEN PSICOLINGÜISTICO

CASOS	Lengua Materna		Segunda Lengua	
	PD	%	PD	%
A	16	57	21	75
B	22	79	20	71
C	21	75	22	79
D	11	39	7	25
E	13	46	15	54
F	11	39	14	50
G	11	39	5	18
H	11	39	4	14
Media	15	52	14	48

En la tabla 5 constan las puntuaciones de las observaciones manifestadas por las profesoras de español e inglés a través de una guía para identificar las inhabilidades de la lectura de origen psicolingüístico (ver anexo 1)

El puntaje directo (PD) nos indica el número de marcas que obtuvo cada niño de un listado de veinte y ocho ítems en la guía antes mencionada, el mismo que fue convertido a puntuación de porcentajes con el fin de visualizar el porcentaje de dificultades para la lectura que manifestaron los niños tanto en el idioma español como en el inglés.

Observamos en cuatro casos que los porcentajes se presentan con dificultades en la lengua materna y se incrementan en la segunda lengua. En un caso hay similares dificultades en ambos idiomas y en tres casos el porcentaje de inhabilidades es más alto en español que en inglés. Es posible que los profesores de inglés no hayan identificado algunos aspectos sutiles en el aprendizaje de este idioma, lo que explica que, en algunos casos, las dificultades lingüísticas sean mayores en la lengua materna. En todo caso se trata de evaluaciones subjetivas.

Se puede entonces concluir que a mayor dificultad para la lectura en la lengua materna, ésta se incrementa en la segunda lengua. Y que si la falencia disminuye en la lengua materna, en el inglés también se dará este decremento de dificultades.

GRAFICO 5
INHABILIDADES DE LA LECTURA DE ORIGEN PSICOLINGUISTICO
(Guía de evaluación aplicada a profesores de español e inglés)

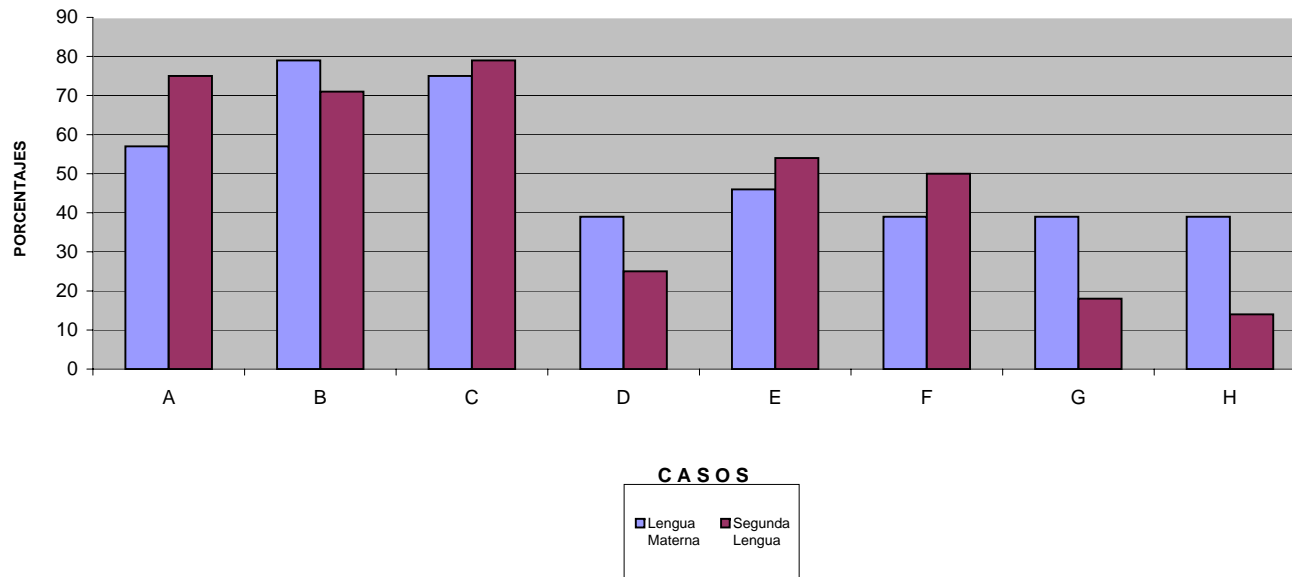


TABLA 5B
GUIA PARA LA IDENTIFICACIÓN OPORTUNA DE
INHABILIDADES DE LA LECTURA DE ORIGEN
PSICOLINGUISTICO

	P R E G U N T A S																														
CASOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28			
A (LM)	1	1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1	1										1		1	1		
A (L2)	1	1	1		1		1	1	1	1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1			1		
B (LM)	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1			1	-	1	1	1	1	1	1	1			1		
B (L2)	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1			1	1		1			1		1	1	1	1			1	1	
C (LM)		1	1	1	1	1	1	1	-	1		1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	
C (L2)	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1				1	1	1			1	1	
D (LM)			1			1	1				1		1		1	1		1	1			1								1	
D (L2)	1		1							1			1	1	1															1	
E (LM)	1	-	1	1			1							1	1	1		1				1			1	1	1		1	1	
E (L2)	1	1	1		1	1	1	1	1			1		1	1	1		1									1		1	1	
F (LM)	1		1		1	1	1			1	1		1	1		1									1						
F (L2)	1		1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1							1		1							
G (LM)			1		1						1		1		1	1			1		1	1					1		1	1	
G (L2)			1										1	1	1				1												
H (LM)	1	1		1		1					1	1		1		1								1	1					1	
H (L2)																															
TOTAL	11	8	14	7	10	7	11	8	5	8	8	9	9	11	13	11	3	8	3	4	6	7	8	6	8	1	7	9	9		

LM = Lengua materna

L2 = Segunda lengua

En la tabla 9 encontramos el resultado de una evaluación por parte de las profesoras de las asignaturas de español e inglés de lo observado en los trabajos orales, escritos y en el desenvolvimiento de los niños en el aula de clase. La presencia del número 1 en los casilleros significa que el niño presenta dificultad en esa pregunta. (Ver anexos 1 y 2)

Las dificultades más importantes encontradas en los niños al ser evaluados por sus profesoras son las siguientes: Seguir instrucciones, piden que se les repita varias veces las órdenes, pueden responder a una parte más que al todo, les falta riqueza de vocabulario, sobre utilizan palabras y tienen dificultad para recordar vocablos.

Además los profesores tanto de español como de inglés mencionaron que los niños tienen dificultad en comprender preguntas; utilizan solo oraciones cortas y hacen errores gramaticales; presentan dificultad en dar instrucciones o explicaciones; su habla es vacilante, contiene palabras llenadoras o de relleno por Ej. eso, esa cosa, cosa, uno o palabras que carecen de especificidad; manifiestan poco Interés en los libros y en compartir actividades de lectura; se observan problemas en identificar las correspondencias entre sonido y letra y combinan patrones sonoros de palabras similares incorrectamente, sobre todo en inglés.

El cincuenta por ciento de los niños tienen una historia de problemas de comprensión y de expresión lingüística.

TABLA 6
ITPA TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS

CASOS	NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMATICO				
	Tests auditivo-vocales			Tests visomotores			Test Complem.	Tests auditivo-vocales		Tests visomotores	
	CA	AA	EV	CV	AV	EM	IA	MSA	IG	MSV	IV
A	29	32	35	32	36	38	25	29	30	35	24
B	30	31	39	33	24	42	31	31	32	41	27
C	42	32	41	41	37	38	31	36	37	33	29
D	33	33	41	26	34	31	25	38	35	36	27
E	31	30	39	37	32	39	26	33	31	47	32
F	33	37	39	38	39	39	35	34	38	36	26
G	42	33	36	41	34	42	28	36	35	34	39
H	40	35	43	41	37	40	36	36	39	45	43
Media	35	32,8	39	36	34	38,6	29,6	34	34,6	38,3	30,8

La tabla 6 indica las puntuaciones típicas en habilidades psicolingüísticas, tanto en el nivel representativo, como automático, y en los subtest de las áreas auditivo – vocal y visomotora.

En el ITPA los puntajes que se encuentran bajo la media de la población están en las áreas de: comprensión auditiva, asociación auditiva, asociación visual, memoria secuencial auditiva, integración auditiva, integración gramatical e integración visual. Tanto en los niveles auditivo-vocal como visomotor. Sin embargo se observará más adelante que el canal auditivo-vocal es el más afectado en la muestra estudiada, lo que revela que sus dificultades están ligadas al área lingüística.

Los problemas más notorios se observan en: los procesos de asociación u organización de la información, sobre todo en el área auditiva, en la parte visual en menor grado; en los procesos automáticos de integración o cierre tanto en el área auditiva como en la visual con similar rendimiento y en la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente, es decir en conciencia fonológica.

En general se observa un mejor desempeño de los niños en los procesos de expresión verbal y motora, manifiestan en la prueba buena capacidad para expresarse verbalmente y mediante gestos manuales. Hay un mejor rendimiento de los niños en memoria secuencial visomotora que en memoria secuencial auditiva, los niños recuerdan más fácilmente los estímulos visuales y menos los que son recibidos auditivamente. Estas son fortalezas que deberían aprovechar los profesores en el aula de clase.

GRAFICO 6
ITPA TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGUISTICAS

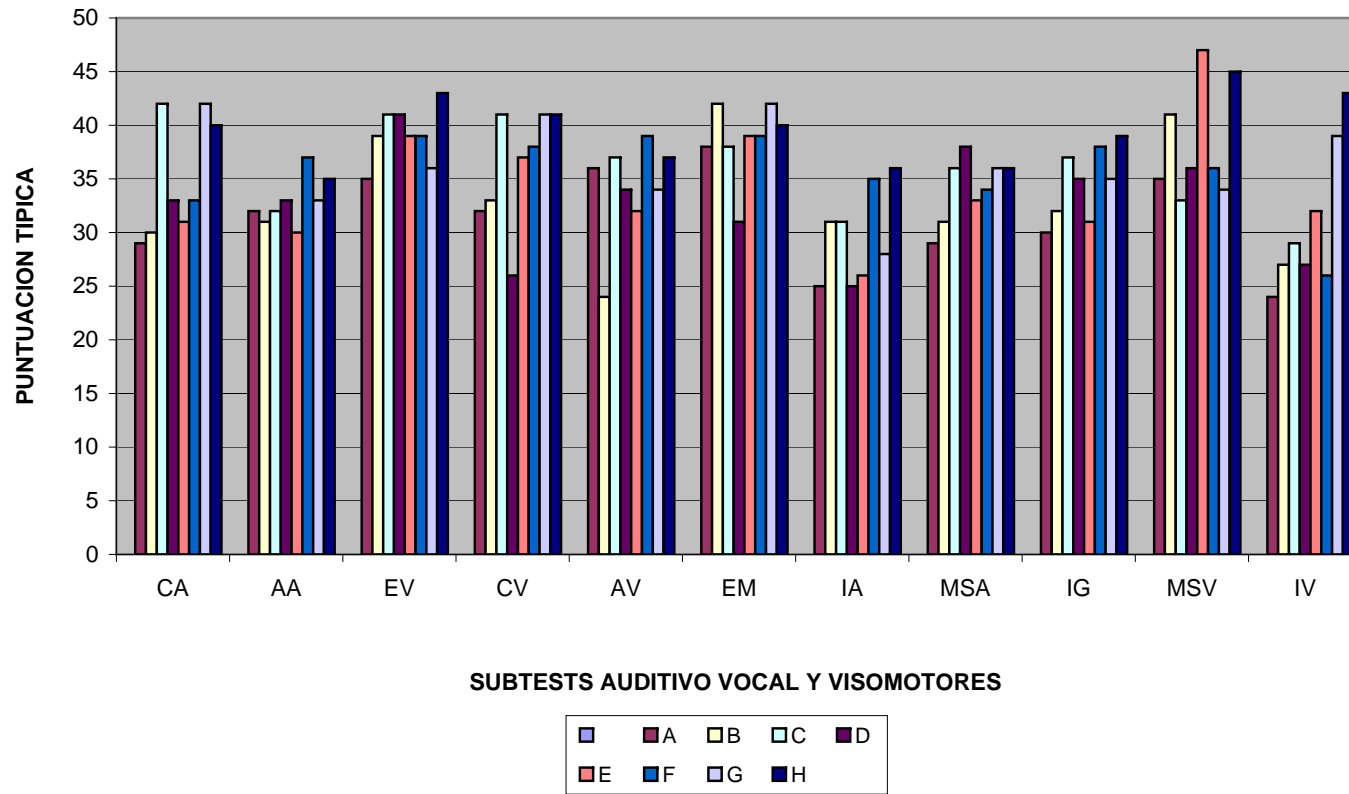


TABLA 7
ESCALA DE INTELIGENCIA REVISADA PARA EL NIVEL ESCOLAR
WISC-R

CASOS	ESCALA VERBAL						ESCALA DE EJECUCION						C I		
	Inform.	Semej.	Aritm.	Vocab.	Compr.	Ret.Díg	Fig.Inc.	Ord.Dib	Dis.Cub.	Com.Ob	Claves	Laber.	Verbal	Ejecuc.	Total
A	7	13	11	10	12	6	10	10	10	9	7	8	102	95	99
B	9	14	10	8	12	8	6	9	10	8	12	10	103	98	101
C	6	10	11	10	12	10	9	13	13	11	14	9	108	112	112
D	10	12	15	9	9	11	10	17	10	8	11	10	106	108	107
E	7	12	14	9	9	8	12	11	13	10	13	9	102	112	107
F	9	13	14	10	13	10	16	10	11	8	8	15	111	114	113
G	11	12	12	15	15	10	12	11	14	12	12	10	118	115	110
H	10	13	12	11	10	7	12	16	15	12	13	12	107	126	118
Media	8,6	12,3	12,3	10,2	11,5	8,7	10,8	12	12	9,7	11	10	107	110	108

En la tabla 7 se exponen los resultados de las escalas verbal y de ejecución, además se tiene las puntuaciones normalizadas de CI verbal, ejecución y general.

En la escala WISC-R, al observar las puntuaciones de CI verbal, ejecución y total podemos afirmar que los niños tienen una inteligencia normal e incluso algunos sobrepasan lo normal, característica que fue mencionada al definir los trastornos específicos del aprendizaje.

Al analizar las medias generales de los diferentes subtest, el desempeño de los niños en su mayoría se encuentra alrededor de la media poblacional, sin embargo en la escala verbal se hallan mayores dificultades que en la de ejecución, sobre todo en los subtest de información y retención de dígitos que miden memoria a largo plazo, rango de conocimientos, memoria a corto plazo y atención auditiva. En la escala de ejecución la media general más baja, aunque no se aleja mucho de la media poblacional, se halla en la subescala de composición de objetos que mide la organización visual, la coordinación visomotora y la capacidad de sintetizar partes en un todo. Estos datos evidencian nuevamente en esta prueba que las dificultades en el área auditiva son mayores que en la visomotora. Varias investigaciones muestran correlación positiva entre el ITPA y los test Wechsler. La más alta correlación suele darse entre el canal auditivo-vocal del ITPA con el subtest verbal del Wisc-R.

En el gráfico 7A se puede observar que los niños que puntuaron más bajo en la escala verbal son: A, B y E; y en la escala de ejecución los casos A y B

La media grupal en los subtest de semejanzas y aritmética indica un mejor desempeño en lo que se refiere a la formación de conceptos verbales, concentración, razonamiento concreto, abstracto y numérico.

GRAFICO 7 A
ESCALA DE INTELIGENCIA REVISADA PARA EL NIVEL ESCOLAR WISC-R
(Escala Verbal)

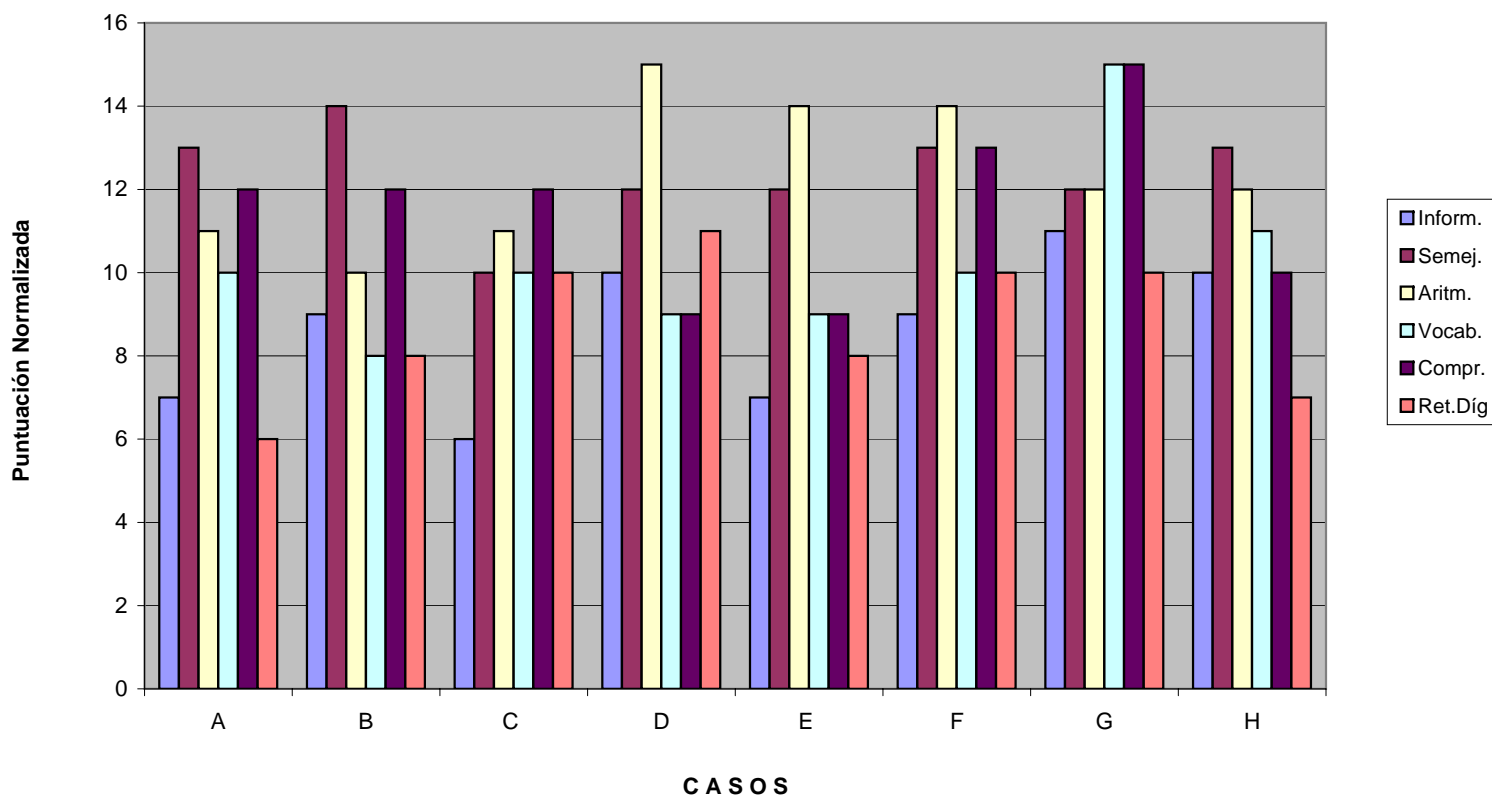
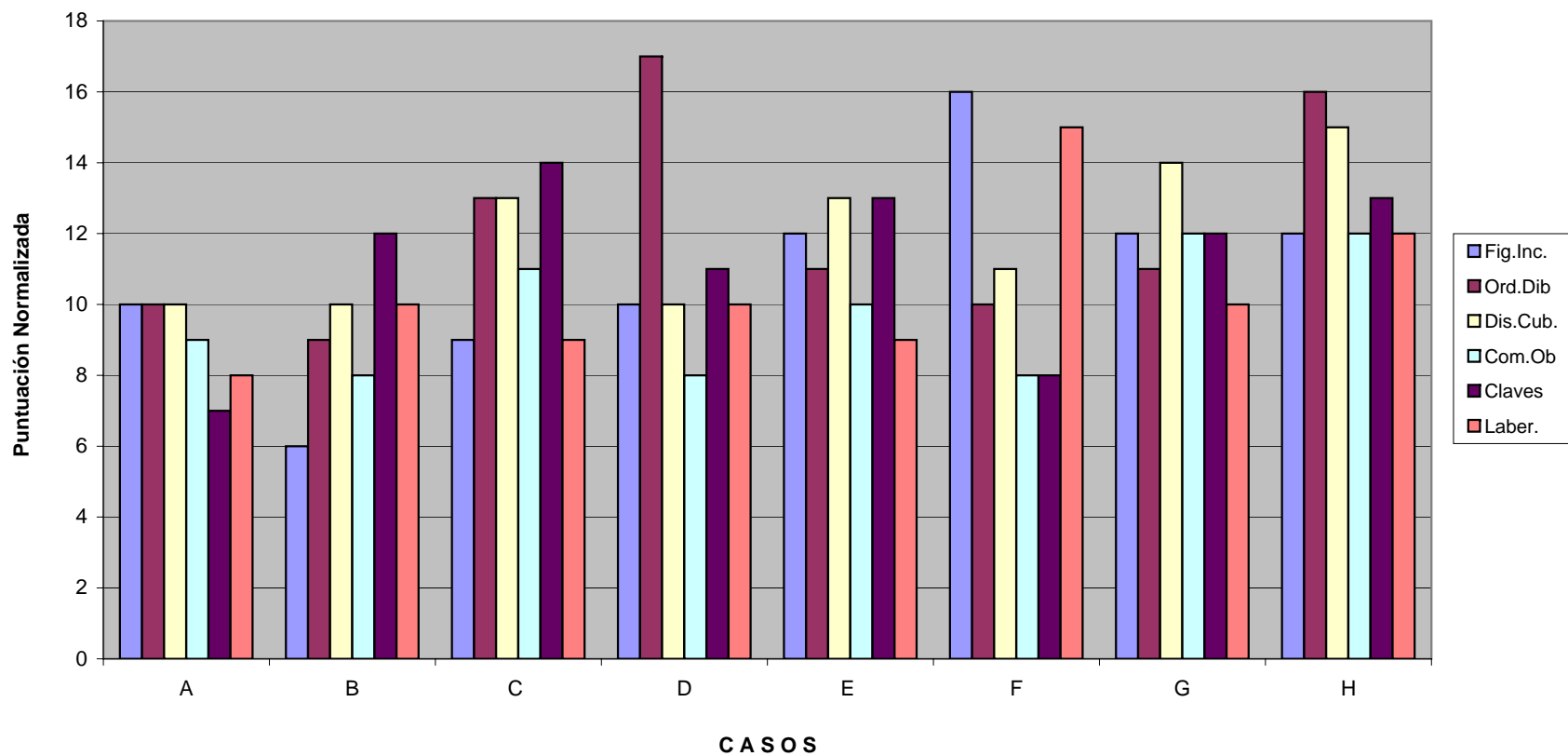


GRAFICO 7 B
ESCALA DE INTELIGENCIA REVISADA PARA EL NIVEL ESCOLAR WISC-R
(Escala de Ejecución)



**TABLA 8
BATERIA WOODCOCK DE PROFICIENCIA EN EL IDIOMA (VERSIÓN
ESPAÑOL)**

CASOS	Lenguaje Oral					Lectura					Lenguaje Escrito					Idioma Comprensivo				
	Punt. Edad	IRR	RP	PE	CNE	Punt. Edad	IRR	RP	PE	CNE	Punt. Edad	IRR	RP	PE	CNE	Punt. Edad	IRR	RP	PE	CNE
A	11-2	85/90	38	96	44	10-5	68/90	25	90	36	9-10	45/90	11	82	24	10-6	73/90	23	89	35
B	9-2	98/90	90	120	78	7-9	99/90	82	114	70	6-7	94/90	61	104	56	7-9	98/90	81	113	68
C	9-3	99/90	92	121	79	7-10	98/90	74	109	63	7-4	98/90	82	114	69	8-7	98/90	82	114	69
D	11-4	98/90	86	116	73	9-8	99/90	97	128	89	9-10	99/90	96	127	88	10-2	99/90	95	124	84
E	9-0	79/90	27	91	37	10-4	88/90	46	99	48	8-9	61/90	19	87	31	9-6	81/90	32	93	40
F	12-6	98/90	76	111	65	9-3	100/90	96	126	86	9-7	99/90	93	122	81	10	99/90	89	118	76
G	10-10	97/90	81	113	69	9-8	93/90	56	102	53	10-3	93/90	58	103	54	10-3	96/90	70	108	61
H	9-2	98/90	82	114	69	9-2	100/90	96	126	87	8-6	100/90	95	125	84	8-10	100/90	97	127	88
Media			71,5					71,5					64,3					71		

Equivalencias:

IRR = Índice de Rendimiento Relativo

RP= Rango Percentil

PE= Puntaje Estandar

CNE= Curva Normal Equivalente

En la tabla 8 se muestran los puntajes obtenidos por la muestra de niños en las áreas de lenguaje oral, lectura, lenguaje escrito y lenguaje comprensivo del idioma español. La media en todas las áreas es buena, solo se encontraron dos casos con puntajes bajo la media y que se pueden considerar bajos (A y E).

4.6 Sugerencias para el manejo en el aula de clase de los niños con dificultades de lectura y escritura en español e inglés.

Es necesario que los profesores tomen en cuenta que la atención al niño con dificultades de aprendizaje se debe basar en la comprensión del problema par dar una atención individualizada para cada caso, de manera que se optimice el rendimiento y se evite que el niño tenga problemas de pérdida de autoestima o frustración, eventos muy frecuentes en ellos.

Algunas recomendaciones sugeridas para el trabajo en clase se detallan a continuación:

- Comprender la dificultad del estudiante y hacerle notar que se le prestará la ayuda necesaria.

- Destacar los aspectos positivos de su trabajo, valorando su esfuerzo, no compararlo con el resto de la clase. Es importante manifestarle estas apreciaciones de forma oral. Indicarle también en lo que necesita mejorar.

- Ubicarlo en las primeras filas, lo más cerca del profesor. Darle una atención especial y animarlo a manifestar sus dudas o inquietudes.

- Valorar sus trabajos por el contenido antes que por los errores de escritura.

- Cerciorarse de que ha comprendido el material escrito recibido y la tarea que tiene que realizar.

- Repetir la información nueva, debido a su problema de memoria a corto plazo y distracción.

- En las pruebas escritas no se le deben tomar en cuenta para la nota todos los errores de escritura.

- Leerle el material de estudio y de preferencia los exámenes. Sería conveniente que estos sean orales

- Considerar la posibilidad de evaluarle de acuerdo con su esfuerzo tomando en cuenta su dificultad y no con respecto de los otros estudiantes de la clase.
- Reducir la carga de deberes de lectura y escritura ya que le tomará más tiempo terminarlas que a los niños que no tienen dificultades.
- Asignarle más tiempo para completar los trabajos de clase.
- Facilitarle fotocopias del material que deba copiar del pizarrón, si éste es demasiado extenso.
- Permitirle el uso de grabaciones, calculadora, medios informáticos, etc.
- Considerar que escuchar y escribir al mismo tiempo le puede resultar muy difícil
- Comprobar que el material de lectura que se le asigna este de acuerdo con su nivel lector. Entender que su nivel no va a ser igual al de otros niños.
- Evitar que el niño lea en público en contra de su voluntad y nunca ridiculizarlo por sus errores.
- Enseñarle a elaborar resúmenes para que haga una síntesis del contenido de una explicación.
- Ayudarle en la pronunciación correcta de las palabras.
- Descubrir las fortalezas o habilidades en el niño para procurar el desarrollo de su autoestima mediante el estímulo y el éxito. Darle oportunidades de que aporte a la clase.
- Evitar comparaciones con otros niños.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA

De la revisión de la literatura relacionada con el tema de disertación, se concluye lo siguiente:

1.- El bilingüismo tiene varias definiciones de acuerdo con los diferentes autores y circunstancias en que un individuo se hace bilingüe, de igual forma no se puede hablar de que una persona sea o no un bilingüe perfecto, sino que existen diversos grados o niveles del mismo. En la actualidad se ha descartado que el bilingüismo influye negativamente en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, todo lo contrario los efectos del mismo pueden favorecerlos de manera significativa.

2.- Las habilidades cognitivo – lingüísticas deben estar suficientemente desarrolladas en la lengua materna y en la segunda lengua, de manera que le permitan al niño enfrentar el aprendizaje académico bilingüe en el aula de clase.

3.- El niño aprende a leer y escribir primero en la lengua materna, lo que significa que el lenguaje oral es una base para el lenguaje escrito. Un buen desarrollo del lenguaje oral en el niño va a permitir un aprendizaje eficiente del lenguaje escrito, si un niño tiene retraso o dificultades en el lenguaje oral el aprendizaje del lenguaje escrito se puede complicar.

4.- El estudiante que tiene dificultades en el lenguaje y en el aprendizaje puede atravesar problemas al aprender una segunda lengua, ya que los procesos implicados en el aprendizaje son amplificadas cuando se aprende una lengua extranjera, los que inclusive pueden llegar a ser más complejos que en la lengua materna.

5.- El niño requiere dos fortalezas la auditiva vocal, es decir la capacidad para manipular símbolos verbales y la capacidad visomotora, esto es la capacidad para manejar los procesos de lectura y escritura en el tiempo y espacio. Si se logra un desarrollo armónico de los procesos auditivo vocales y visomotores el niño tendrá éxito en el aprendizaje de la lectoescritura.

6.- Varios estudios han demostrado que el desarrollo de la conciencia fonológica está relacionado con el desarrollo de la lectura oral temprana, esta destreza puede también predecir los resultados de la comprensión de la lectura en la segunda lengua especialmente entre niños que hablan español y aprenden inglés. Aunque el desarrollo fonológico no procede necesariamente de la misma manera en dos lenguas porque la estructura de cada una es diferente, la competencia fonológica en la lengua materna podría mediar la adquisición de la segunda lengua en un medio escolar bilingüe.

7.- Si el medio escolar tuviera los mecanismos adecuados para detectar y tratar oportunamente la naturaleza de los problemas específicos de aprendizaje del niño en su lengua materna, se podría lograr que al superar estas falencias en la lengua materna, la dificultad en inglés también se supere. El no identificar oportunamente a los niños con problemas de aprendizaje ligados al bilingüismo podría ocasionar que estos se agudicen conforme pasan los años escolares.

8.- El idioma español y el inglés manejan dos sistemas fonológicos diferentes. En el primero hay un mejor acoplamiento fonético, es decir que los sonidos tienen una cierta correspondencia con las grafías. En el inglés en cambio hay menos acoplamiento, lo que puede complicar el aprendizaje de un segundo idioma en niños con dificultades fonológicas en la lengua materna.

9.- Los niños con dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, disgrafía y disortografía) necesitan una ayuda extra en el área de conciencia fonológica. En el caso de niños que estudian en un medio escolar bilingüe este refuerzo es imprescindible.

10.- Son pocos los estudios realizados sobre bilingüismo y dificultades específicas del aprendizaje, algunos de estos manifiestan que el niño que tiene indicadores de dislexia podría continuar su educación en un sistema educativo bilingüe, pero requiere una dedicación adicional de parte del niño, sus maestros y sus padres.

5.2 CONCLUSIONES DE LA PARTE PRÁCTICA

De ésta investigación, se puede concluir lo siguiente:

1.- Los niños que tienen dificultades en lectura y escritura en su lengua materna tienden a transferir estas falencias al aprender inglés como segunda lengua, manifestando los mismos errores tanto en lenguaje oral como escrito en ambos idiomas (ver tabla 5A)

2.- En general los problemas psicolingüísticos se deben a una inhabilidad para la lengua materna y dificultades asociadas, lo que repercute en el aprendizaje de un segundo idioma. Los niños de la muestra estudiada han presentado un perfil bajo la media en aptitudes psicolingüísticas (ver gráfico 6), esto podría sugerir que una adecuada detección y desarrollo de estas habilidades facilitaría el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua en un medio escolar bilingüe.

3.- Los niños que han sido estudiados en esta investigación por lo general han obtenido un rendimiento bajo el promedio en las áreas de comprensión auditiva, asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, integración auditiva, integración gramatical, asociación visual e integración visual, siendo el canal auditivo – vocal el más afectado (ver tabla 6).

4.- Se puede deducir por los resultados obtenidos en el ITPA que en estos niños están comprometidos los procesos de organización de la información tanto en el área auditiva como visual, es decir la capacidad para relacionar conceptos presentados oral o visualmente. La habilidad del niño para realizar tareas automáticas en las áreas gramatical, visual y auditiva presenta falencias, así como la memoria a corto plazo (ver tabla 6).

5.- Se puede concluir que los niños de la muestra estudiada presentan errores de tipo disléxico que se manifiestan en la prueba de diagnóstico lector PEDE (ver tabla 1) lo que nos ratifica que son estudiantes que requieren una atención diferenciada en el aula de clase, pues los niños con dificultades específicas del aprendizaje necesitan que sus profesores les proporcionen mayor tiempo para cumplir o aprender una tarea así como métodos especiales de enseñanza.

6.- En cuanto al desarrollo de la visomotricidad evaluada a través del Test Guestáltico Visomotor de Bender (ver tabla 3) en los niños de este estudio el cincuenta por ciento de

ellos evidencia un retraso, el cincuenta por ciento restantes no presentan problemas. En general no se detectaron indicios de lesión cerebral, solo un caso fue la excepción.

7.- Se podría concluir que el nivel de comprensión auditiva del lenguaje es mejor en español como lengua materna que en inglés como segunda lengua, según se evidencia en los resultados del Test Carrow de Comprensión Auditiva del Lenguaje (ver gráfico 2) Esto nos podría indicar que al haber una dificultad de comprensión auditiva en la lengua materna, el problema se incrementaría al aprender un segundo idioma.

8.- La prueba PEABODY y en menor grado la batería WOODCOCK no evidenciaron problemas en los niños, pues los puntajes no estuvieron muy bajos, posiblemente debido a que son versiones muy antiguas y a que las exigencias que demanda el medio escolar bilingüe son más altas que uno monolingüe; y,

9.- De las entrevistas realizadas a los profesores de español e inglés se deduce que los niños de la muestra estudiada presentan falencias similares en rendimiento académico tanto oral como escrito en ambos idiomas, es decir que las dificultades en la lectura y escritura en la lengua materna también se manifiestan al aprender una segunda lengua en el aula de clase.

Aunque todos los niños de la muestra estudiada fueron anteriormente evaluados, esta investigación los examinó más exhaustivamente, en especial en la esfera psicolingüística. Creo que este estudio permitirá tomar acciones más específicas para remediar los problemas de aprendizaje preexistentes de esta población.

5.3 RECOMENDACIONES DE LA PARTE TEÓRICA

Del análisis de la bibliografía estudiada se recomienda lo siguiente:

1.- En toda institución educativa bilingüe se deben realizar actividades que contribuyan a desarrollar la conciencia fonológica de los niños desde el prekinder, ya que es una base necesaria para el aprendizaje adecuado de la lectoescritura tanto en la lengua materna como en el segundo idioma.

2.- Es conveniente promover el desarrollo de la lengua oral en el hogar a través de la interacción de los padres con sus hijos para que los niños puedan desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas que luego les servirán para el aprendizaje de la escritura. Los maestros deberían proveer a los padres de material de apoyo.

3.- Se deben detectar a tiempo las dificultades fonológicas en la lengua materna y ejercitarlas, pues la falta de acoplamiento fonético del inglés puede dificultar su aprendizaje en niños con dificultades en lectura y escritura en español.

4.- Es necesario capacitar a los maestros de preescolar y primaria en temas relacionados con el bilingüismo y los trastornos específicos del aprendizaje, para que tengan una visión amplia y con soporte científico de los problemas por los cuales atraviesan estos niños. De esta manera podrán comprenderles y apoyarles en la labor académica.

5.- Se recomienda que los profesores de español e inglés incluyan en sus programas actividades tendientes a desarrollar habilidades cognitivo – lingüísticas de manera que favorezcan el grado de bilingüismo en los estudiantes.

6.- Ya que el lenguaje oral es una base para el eficiente desempeño del lenguaje escrito, tanto los maestros como los padres deben estimular en los niños la expresión oral a través de: juegos, escuchar con ellos cuentos, historias canciones y comentar de las mismas; permitir que el niño exprese sus sentimientos y pensamientos; reforzar a tiempo retrasos en el habla acudiendo a profesionales calificados, etc.

7.- Considerando que el niño que tiene dificultades en el lenguaje y el aprendizaje puede tener mayores problemas al aprender otro idioma se sugiere un apoyo extra en la segunda lengua.

8.- Se recomienda realizar más estudios y proyectos que se relacionen con los trastornos específicos del aprendizaje y el bilingüismo, ya que es un problema que se repite a diario en las instituciones educativas bilingües de nuestro país, y se cuenta con poco material de apoyo.

9.- Es importante que se estudie más profundamente la problemática de los niños con dificultades específicas del aprendizaje en el contexto bilingüe, en nuestro país hay pocos estudios al respecto. Ojalá este trabajo sea el punto de partida para futuras investigaciones que coadyuven a dar alternativas de apoyo a los niños con problemas en lectoescritura cuyo anhelo es ser bilingües.

5.4 RECOMENDACIONES DE LA PARTE PRÁCTICA

Del trabajo práctico se recomienda lo siguiente:

1.- Puesto que la mayoría de los niños de la muestra tienen similares dificultades en lectura y escritura en su lengua materna y en el segundo idioma, es imprescindible que todo centro educativo bilingüe cuente con un programa de prevención y detección oportuna de dificultades del lenguaje oral y escrito en la primera lengua a fin de lograr un eficiente grado de bilingüismo en los estudiantes. Y en la parte psicológica evitar que los niños tengan una baja autoestima y un sentimiento de frustración.

2.- Ya que un adecuado desarrollo de las habilidades psicolingüísticas facilita el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua, se debe incluir en la programación del preescolar, actividades que promuevan el progreso de las mismas, previniendo de esta manera que los niños tengan problemas para aprender a leer y escribir.

3.- Se debe analizar con los profesores la naturaleza de los errores fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos del niño. Al descubrir sus dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna la recuperación se facilita con el objetivo de potencializar el aprendizaje de la segunda lengua.

4.- Ya que las pruebas utilizadas en el estudio de casos: T.A.L.E., P.E.D.E., ITPA, WISC-R, BENDER y CARROW, constituyeron una herramienta muy valiosa en esta investigación, se recomienda utilizarlas en la evaluación de niños con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna para, elaborar un plan de apoyo psicopedagógico a partir de los resultados obtenidos.

5.- De lo observado en los resultados de las prueba PEABODY y en menor grado la batería WOODCOCK, se sugiere emplear en el diagnóstico pruebas actualizadas y acordes a la exigencia académica bilingüe.

6.- Sería conveniente involucrar a las profesoras de inglés en las actividades de recuperación y refuerzo de habilidades psicolingüísticas en la segunda lengua, pues del análisis del trabajo práctico se observó que los niños estudiados que tenían falencias en

comprensión auditiva en su lengua materna, las tenían en mayor grado en el segundo idioma.

7.- De lo observado en los resultados de la prueba de comprensión auditiva del lenguaje en español e inglés (ver tabla 2), se recomienda reforzar en estos niños la conciencia fonológica tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Y como mecanismo de prevención, incluir en el currículo de los años preescolares actividades que promuevan el desarrollo de la conciencia fonológica.

8.- Se recomienda que al realizar el diagnóstico se haga un examen más exhaustivo en el área psicolingüística con el fin de detectar y dar el refuerzo oportuno si el niño evidencia retrasos tanto en el área auditivo vocal como en la visomotora de la lengua materna y de la segunda lengua.

9.- Es importante que los Colegios bilingües cuenten con un aula de recursos que, a través de un programa de recuperación tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, dé el soporte que los niños con dislexia, disgrafía y disortografía requieren para superar sus dificultades académicas en el aula de clase.

10.- De lo observado en la anamnesis de los niños de la muestra se sugiere realizar un seguimiento de los diferentes procesos de evaluación y terapia a los que han sido sometidos los niños y concienciar a sus padres de la importancia de no interrumpir el apoyo antes de que se hayan logrado resultados beneficiosos para los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS

Appel, René & Muysken, Pieter. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Editorial Ariel (1996).

Baker, Colin. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Editorial Cátedra S.A. (1997).

Balkan, Lewis. **Los efectos del bilingüismo en las aptitudes Intelectuales**. Madrid: Ediciones Marova (1979).

Berko, Jean. **Psicolingüística**. Madrid: Ediciones Mc. Graw Hill (2000).

Burneo, César. **Lecturas de Psicolingüística y Trastornos del Lenguaje**. Quito: Ediciones Abya – Yala (1998).

Cummins, Jim. **Lenguaje Poder y Pedagogía**. Madrid: Editorial Morata, S.L. (2002).

Enderica, María Soledad. **Trastornos del aprendizaje y Habilidades Metalingüísticas. Propuesta de un programa para el desarrollo de la conciencia fonológica para niños de primer año de educación básica**. Tesis PUCE (2005).

Gallardo, J.R. & Gallego, J.L. **Manual de Logopedia Escolar**. Madrid: Aljibe (1995).

Instituto Superior de Estudios Psicológicos (Isep). **Dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura**. Madrid: (2005).

Owens, Robert. et al. Dale Evan Metz Adelaide Haas. **Introduction To Communication Disorders. Third Edition**. Boston: (2007).

Peer, Lindsay & Reid Gavin. **Multilingualism, Literay and Dislexia**. London: David Fulton Publishers (2000).

Risueño, A. & Motta, I. **Trastornos Específicos del Aprendizaje**. Buenos Aires: Editorial Bonum (2005).

Ruiz, B. Uri. **Didáctica de la Segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria**. Madrid: Editorial Síntesis S.A. (2000).

Sattler, Jerome M. **Evaluación Infantil**. México: El Manual Moderno (1996).

Tokujama, Tracey. **The Multilingual Mind**. United States of America: Praeger Publisher (2003).

Wechsler, David. **WISC-R Español Escala de Inteligencia Revisada Para el Nivel Escolar**. Santafé de Bogotá: Editorial El Manual Moderno (1974).

Wiig, Hemmersam Elisabeth & Semel, Eleanor. **Language Assessment and Intervention for the Learning Disabled**. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company (1984).

Woolfolk, Anita. **Psicología Educativa**. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. (1996).

Woodcock, Richard W. **Examiner's Manual. Woodcock Language Proficiency Battery Spanish Form**. Teaching Resources, Hingham Massachusetts Corporation (1981).

REVISTAS

Thordardottir, Elin T. *Language Intervention From a Bilingual Mindset*. **ASHA Leader**, 11 (10), 6-7, 20-21. (2006, agosto,15).

Dilollo, A. & Wolter, J. *Qualitative research in communication disorders*. **ASHA Leader**, pp. 4-5, 16-17 By Hortensia Kayser. (2004, June 8).

Goldstein, B.A. & Fabiano, L. *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*. **ASHA Leader**, 12(2), 6-7, 26-27, 31. By Brian A. Godstein and Leah Fabiano. (2007, Feb. 13).

Proctor, Patrick, August, Diane, Carlo, María. & Show, Catherine. *Native spanish-speaking children readin in english: toward a model of comprehension*. **Journal of Educational Psychology** 2005, Vol. 97, No 2 246-256.

Swank, Linda & Catts, Hugo. *Phonological Awareness and written word decoding*. **LSHSS**. Enero 1994, Vol. 25

Swanson, H. Lee. Sáez, Leilani. & Gerber, Michael. *Growth in Literacy and cognition in Bilingual children at risk or not at risk for reading disabilities*. **Journal of educational psychology**, 2006, vol 98, No.2 Pág. 247-264.

Swanson, Teri. Hodson, Barbara. Schommer-Aikins, Marlene. *Evaluation of the results of a phonological awareness treatment for poor readers in seventh grade of a bilingual community*. **LSHSS**. Vol 36. 336-345, October 2005.

PAGINAS WEB:

Alarcón Luisa. **El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo**. [http:// www. uv.mx/iie/Colección/N_29/htm/Febrero 2007](http://www.uv.mx/iie/Colección/N_29/htm/Febrero%202007).

Arregi, Amaia. **Bilingüismo y necesidades educativas especiales**. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/contenidos/informaciòn> (2007)

Artuso, Marcela. **Dificultades del Aprendizaje**. http://ceril.cl/P3_DDA.htm/20-11-2006

Behaydt, Ludo. Bilingüismo. **Bilingüismo y los Trastornos Específicos del Aprendizaje**. [http:// www. ditt_online.org/Archives/2002/LS-Guide-ES.pdf](http://www.ditt_online.org/Archives/2002/LS-Guide-ES.pdf) Febrero 2007

Beltrán, Jesús, et al. **Precursos tempranos de la lectura**. Madrid (2004). [http:// www. uv.es/perla/Beltranlopezrodriguez.pdf](http://www.uv.es/perla/Beltranlopezrodriguez.pdf)/Septiembre 2007.

Herrera, Valeria. **Bilingüismo y lectura en la educación de personas sordas**. Chile (2006). [http:// www. manosquehablan.com.ar/noticias/2003/12/15971.php](http://www.manosquehablan.com.ar/noticias/2003/12/15971.php)/ Febrero 2006.

Kay-Raining, E. et al **Bilingüismo y Síndrome de Down**. [http://www.down21.org/revista/2006/enero/articulo htm/](http://www.down21.org/revista/2006/enero/articulo.htm/) (noviembre 2006)

Martínez, Argudo Juan de Dios. **Dificultades psicolingüísticas que plantea la interpretación del léxico especializado**. Universidad de Extremadura: España. Simposio de RITerm (2002). [http://www. riterm.net/actes/7 simposio/martinez.htm](http://www.riterm.net/actes/7simposio/martinez.htm)/octubre 2007.

Sánchez, Ramos José Luis. **Dificultades Lectoescritura: Procesos, evaluación e intervención.** Mérida (1999). [http://www. Psicopedagogía.com/articulos/artículo=316/Enero 2007](http://www.Psicopedagogía.com/articulos/artículo=316/Enero%202007).

A N E X O S

ANEXO 1

GUIA PARA LA IDENTIFICACION OPORTUNA DE INHABILIDADES DE LA LECTURA DE ORIGEN PSICOLINGUISTICO

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____

Profesora: _____

Materia: _____

Señale con una X lo que observe en el niño/a

1. ___ El niño/a tiene dificultad para recordar palabras o nombres.
2. ___ Tiene problema con secuencias verbales. Por ejemplo: el alfabeto, días de la semana.
3. ___ Tiene dificultad en seguir instrucciones y órdenes y puede responder a una parte más que al todo.
4. ___ Tiene dificultad en recordar la letra de canciones y poemas.
5. ___ Pide que se le repita varias veces las instrucciones o las órdenes con poco mejoramiento en la comprensión.
6. ___ Confía demasiado en el contexto para comprender lo que se dice.
7. ___ Tiene dificultad en comprender preguntas.
8. ___ Tiene dificultad para comprender historietas apropiadas para la edad y para hacer referencias, predecir resultados y sacar conclusiones.
9. ___ Frecuentemente pronuncia mal palabras y nombres.
10. ___ Tiene dificultad para decir palabras comunes con patrones sonoros difíciles. Ej. spaguetti, canelazo.
11. ___ Confunde palabras con sonidos similares. Ej. Océano Atlántico o dice "esa cosa" en vez de decir lo que tiene que decir.
12. ___ Combina patrones sonoros de palabras similares incorrectamente. Ej. Nucular por nuclear, yoyur por yogurt.
13. ___ Su hablar es vacilante, contiene palabras llenadoras o de relleno. Ej. Eso, esa cosa, cosa, uno o palabras que carecen de especificidad.
14. ___ Tiene dificultades expresivas del lenguaje. Ej. Utiliza solo oraciones cortas y hace errores gramaticales.

- 15.____ Le falta variedad en el vocabulario y sobre utiliza palabras.
- 16.____ Tiene dificultad en dar instrucciones o explicaciones.
- 17.____ Cuenta historietas o cuentos de una manera desorganizada o incompleta.
- 18.____ Provee poco detalle específico cuando relata eventos.
- 19.____ Tiene dificultad en las reglas de conversación. Ej. Respetar el turno para hablar, mantener un tópico de conversación o solicitar clarificación.
- 20.____ No parece entender o disfrutar de las palabras o frases que riman. Ej. Juegos o canciones infantiles.
- 21.____ No reconoce fácilmente palabras que comiencen con el mismo sonido. Ej. Sal, sol.
- 22.____ Tiene dificultad en reconocer sílabas.
- 23.____ Tiene problemas en aprender las correspondencias entre sonido y letra.
- 24.____ No le fascina el juego simbólico. Ej. Imitar personajes de rey o reina.
- 25.____ Tiene una historia de problemas de comprensión y de expresión lingüística.
- 26.____ Tiene una historia familiar de dificultades o problemas en el lenguaje hablado y escrito.
- 27.____ En el hogar no se cultivan adecuadamente las artes del lenguaje.
- 28.____ Parece que tiene poco interés en los libros y en compartir actividades de lectura.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2
**CHECKLIST FOR EARLY IDENTIFICATION OF LANGUAGE
BASED READING DISABILITIES**

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____

Profesora: _____

Materia: _____

MARK WITH AN X WHAT YOU OBSERVE

1. ___ Has difficulty remembering words or names.
2. ___ Has problem with verbal sequences (i.e. Alphabet days of the week)
3. ___ Has difficulty following instructions and directions and may respond to a part rather than the whole.
4. ___ Has difficulty remembering the words to songs and poems.
5. ___ Requests multiple repetitions of instructions/directions with little improvement in comprehension.
6. ___ Relies too much on context to understand what is said.
7. ___ Has difficulty understanding questions.
8. ___ Has difficulty understanding age-appropriate stories and making inferences, predicting outcomes, drawing conclusions.
9. ___ Frequently mispronounces words and names.
10. ___ Has problems saying common words with difficult sound patterns (i.e. Spaghetti, cinnamon).
11. ___ Confuses similar sounding words (i.e. The specific ocean).
12. ___ Combines sound patterns of similar words (i.e. Nuclear for nuclear).

13. ___ Has speech that is hesitant, contains fillers (i.e., you know), or words lacking specificity (i.e., that stuff, thing, one)
14. ___ Has expressive language difficulties, such as short sentences and errors in grammar.
15. ___ Lacks variety in vocabulary and overuses words.
16. ___ Has difficulty giving directions or explanations.
17. ___ Relates stories or events in a disorganized or incomplete manner.
18. ___ Provides little specific detail when relating events.

19. ___ Has difficulty with rules of conversation, such as turn taking, staying on topic, requesting clarification.
20. ___ Does not seem to understand or enjoy rhymes.
21. ___ Does not easily recognize words that begin with the same sound.
22. ___ Has difficulty recognizing syllables.
23. ___ Demonstrates problems learning sound-letter correspondences.
24. ___ Does not engage readily in pretend play.
25. ___ Has a history of language comprehension and/or production problems.
26. ___ Has family history of spoken or written language problems.
27. ___ Has limited exposure to literacy in the home.
28. ___ Seems to lack interest in books and shared reading activities (Owens, 2007:154)

THANK YOU

ANEXO 3

CUESTIONARIO PARA PROFESORAS DE INGLÉS Y ESPAÑOL

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____

Profesora: _____

Materia: _____

1.- ¿Qué dificultades ha observado en el niño/a en rendimiento en general?

2.- ¿Qué dificultades observa en la escritura?

3.- ¿Qué dificultades ha observado en la lectura oral y pronunciación?

4.- ¿Qué dificultades ha observado en la comprensión auditiva y del lenguaje escrito?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN