

## Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA)

Laura Edna Aragón Borja y Arturo Silva Rodríguez  
Universidad Nacional Autónoma de México

Desde una perspectiva cognitivo-conductual no tiene sentido hablar de niños disléxicos o de dislexia como una entidad nosológica con existencia propia, sino en lugar de ello considerar que existen ciertos niños cuyo problema de aprendizaje escolar consiste en que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, los cuales ocasionan a su vez que no puedan leer y escribir de manera correcta y eficiente; por tanto, un niño «disléxico» no sería aquél que no ha aprendido o que no posee la habilidad de leer y escribir, sino el que la ha aprendido de manera deficiente, cometiendo errores en su lectoescritura que consisten en confundir por otros, algunos grafemas y/o fonemas. De esta manera, la aproximación conductual no hablaría ya de niños disléxicos, sino de niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, considerando a estos errores como el problema que hay que atacar y no como los síntomas de una enfermedad o estado subyacente y considerando también que son problemas aprendidos y por ende, modificables mediante principios y técnicas de la Psicología Cognitivo-Conductual. Coherentes con esta postura, se construyó un instrumento con validez de contenido para detectar este tipo de errores (Aragón y Silva, 1996); además, el instrumento cuenta con tres matrices para anotar los errores que el niño comete, una para cada área de contenido y en donde se cruzan el tipo de error con el universo de generalización en que se ha presentado. El objetivo de este trabajo es mostrar la forma de realizar el análisis cualitativo de los resultados de la ejecución del niño evaluado, en base a estas matrices de resultados y cómo es que éstas resultan útiles y conducen directamente a la planeación del tratamiento.

*Qualitative analysis of the IDETID-LEA (test for detecting dyslexic errors).* From a behavioral cognitive perspective, talk about dyslexic children or dyslexia like a nosological entity with own existence do not make sense, but instead of this we must consider that there are certain children whose school learning problem consist of that they commit dyslexic errors in reading and writing, which in turn occasions that they can not read and write in a correct and efficient way; therefore, a dyslexic child is not one that has not learned or does not possess the ability to read and write, but he has learned them in a faulty way, making errors that consist to confuse by others some phonemes and graphemes. This way, a behavioral approach would not already speak about dyslexic children, but of children that commit dyslexic errors in reading and writing tasks, considering these errors like the problem that is necessary to attack and not to think about them as an illness or subyacent state of the organism and also considering that they are learned problems and, therefore, they can be improved by the principles and technicals of the Behavioral Cognitive Psychology. Coherent with this approach, an instrument with content validity was built in order to detect this type of errors (Aragón y Silva, 1996); besides, this instrument has three result matrices in order to write down the errors the child makes, one matrix for each area content when it crosses the type of error committed with every generalization universe. The objective of this work is to explain the way the results qualitative analysis of the execution of the evaluated child is made, based on the three result matrices and how they are useful to plan the treatment.

Desde una perspectiva conductual no tiene sentido hablar de niños disléxicos o de dislexia como una entidad nosológica con existencia propia, sino en lugar de ello considerar que existen ciertos

niños cuyo problema de aprendizaje escolar consiste en que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, los cuales ocasionan a su vez que no puedan leer y escribir de manera correcta y eficiente; por tanto, un niño «disléxico» no sería aquél que no ha aprendido o que no posee la habilidad de leer y escribir, sino el que la ha aprendido de manera deficiente, cometiendo errores en su lectoescritura que consisten en confundir por otros, algunos grafemas y/o fonemas. De esta manera, la aproximación conductual no hablaría ya de niños disléxicos, sino de niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, considerando a estos errores

como el problema que hay que atacar y no como los síntomas de una enfermedad o estado subyacente.

El objetivo final de una evaluación conductual dirigida a niños con problemas en su aprendizaje escolar no radica en simplemente decidir si un niño presenta o no dislexia o, como pudiera pensarse al utilizar el instrumento de evaluación que se propone, detectar únicamente qué tipo de errores disléxicos comete, sino en especificar las conductas relevantes al problema que nos ocupa, precisando aquéllas que serán las metas de la intervención o modificación; en este caso concreto, las conductas manifiestas inadecuadas en lectura y escritura.

Desde una aproximación conductual, la meta de la evaluación diagnóstica se centra en lo que el niño puede y no puede hacer, en las habilidades que tiene y en las que necesita y en aprovechar esta información para planear las condiciones apropiadas para el aprendizaje. Así, siendo congruentes con los fundamentos de esta aproximación psicológica, se considera entonces que los errores de tipo disléxico que el niño comete no son permanentes, sino que pueden ser modificados a través de la aplicación apropiada de los principios del aprendizaje; en este sentido, se construyó un instrumento con validez de contenido para detectar este tipo de errores (Aragón y Silva, 1996), con la intención de que nos condujera directamente a la planeación del tratamiento.

Los pasos seguidos en la construcción del instrumento comprendieron la definición y delimitación del universo de interés, las áreas de contenido y los universos de generalización, así como los niveles de variación de estos últimos; la identificación de indicadores o errores de tipo disléxico; la elaboración y selección de los reactivos de la prueba; la especificación de los requerimientos de la tarea, las instrucciones para la administración de la prueba y la especificación de los métodos para evaluar las respuestas. Se construyeron además tres matrices para anotar los errores que el niño comete, una para cada área de contenido y en donde se cruzan el tipo de error con el universo de generalización en que se ha presentado.

El objetivo de este trabajo es mostrar la forma de realizar el análisis cualitativo de los resultados de la ejecución del niño evaluado, en base a estas matrices de resultados y cómo es que éstas resultan útiles y conducen directamente a la planeación del tratamiento.

Método

Antes de aplicar la prueba al niño remitido a evaluación, se realizan dos entrevistas: una con la madre o padre del niño y otra con el niño mismo. Si los datos recabados de las entrevistas, así como el reporte de los maestros nos proporcionan los elementos suficientes para considerar o sospechar que se trata de un caso de dislexia o de un niño con bajo rendimiento en el área de la lectoescritura, entonces se aplica la prueba.

Una vez aplicada la prueba, el siguiente paso consiste en calificar o corregir las respuestas del niño en las tres partes que componen el instrumento para, en principio, clasificarlas como correctas e incorrectas y después, categorizar las respuestas incorrectas, anotando en las matrices de resultados los tipos de errores disléxicos que el niño ha cometido y en qué universos de generalización se han presentado. Con las tres matrices de resultados llenas, se tienen de manera resumida los tipos de errores por área de contenido y universos de generalización que comete el niño. Ya que hemos hecho esto, estamos en condiciones de realizar un análisis cualitativo de los resultados de la ejecución del niño.

El análisis cualitativo es indispensable para dirigir la terapia: nos dice qué tipos de errores presenta el niño, en qué consisten dichos errores y en qué universos de generalización y áreas de contenido se presentan. Un análisis de resultados cualitativo es bastante simple y objetivo, además de verídico y pertinente, y nos puede proporcionar los primeros elementos para dirigir la terapia.

Supongamos que al aplicarle el IDETID-LEA a un niño de nueve años de edad que cursa el tercer grado de primaria, los errores que cometió en Dictado fueron los siguientes:

Tabla 1 Errores presentados en dictado			
PALABRAS		ENUNCIADOS	
Texto dictado:	El niño escribió:	Texto dictado:	El niño escribió
boda	poda	pañuelo	palluelo
pato	tato	piñata	tillata
gabán	gapán	mañana	mallana
buelles	puelles	bonito	ponito
broma	poma	araña	aralla
mapa	mata		
pregunta	pegunta		
mañana	mallana		
blancura	pancura		
PROSAS		VERSOS	
Texto dictado:	El niño escribió:	Texto dictado:	El niño escribió:
	«El otoño»		«La señora Luna»
otoño	otollo	señora	sechora
tiempo	timpo	pidió	tidio
frío	fio	blanco	panco
pájaro	tájaros	señorito	sellorito
«El mono rosa»	boda	poda	
llamaban	llamapan	peinada	teinada
árbol	árpól	traje	taje
alegre	alege	«Las hormigas»	
pensaba	pensapa		
buscar	puscar	hierbas	lherbas
fruta	futa	habitan	hapitan
bosque	posque		
poca	toca		
fumaba	fumapa		
pipa	tita		
pie	tie		

Al codificar estos resultados en la matriz, quedaría como sigue

Figura 1 Matriz de resultados incorrectos. Dictado				
		UNIVERSOS DE GENERALIZACIÓN		
		vocales	palabras	enunciados
INDICADORES DE ERROR	omisiones		r en broma, pregunta l en blancura	r en frío, alegre, fruta, e en tiempo
	inserciones			r en traje l en blanco
	secuenciación			
	mayúsculas X minúsculas			
	separación inadecuada			
	trazo inadecuado			
	pronunciación similar	p x b, t x p, ll x ñ	t x p, ll x ñ, p x b	ll x ñ, t x p, p x b
	confusiones diferentes			ll x hie

Los resultados incorrectos del niño en Lectura fueron:

SILABAS		PALABRAS	
Texto escrito:	El niño leyó:	Texto escrito:	El niño leyó:
bre	de	parque	barque
pus	bus	precio	pecio
que	pue	bala	dala
		alba	alda
		bailar	daillar
		blanca	danca
		plano	pano
		nube	nude
		haba	hada
		bandera	dandera
		Zopilote	zobilote

  

ENUNCIADOS		PROSAS	
Texto escrito:	El niño leyó:	Texto escrito:	El niño leyó:
perro	bero	«Los caballitos»	
ladra	lada	paseo	baseo
zapato	zabato	pueblo	bueblo
Pedro	Pedo	subió	sudió
trabajador	tabajador	carrusel	carusel
bodega	dodega	había	hadía
corre	core	también	tamdien
hombres	hombes	pintados	hombados
bonito	donito	negro	nego
		blanco	dando
		subir	sudir
		caballitos	cadallitos
		alegre	alegue (/g/)
		pesos	besos

  

VERSOS			
Texto escrito:	El niño leyó:		
«La ronda americana»			
bien	dien	«Una anciana y su gata»	
pueblos	buedos	podía	bodía
«Versos»			
travieso	tavieso	rápidamente	rábidamente
sabores	sadores	porque	borque
tierra	tiera	Brincó	bincó
trinadores	tinadores	pudo	budo
fábula	fáduła	boca	doca
siempre	simbe	escapó	escabó
«La sandía»			
blanca	danca	estaba	hadía
fresca	fesca	quería	puedía
rebanada	redanada	golpear	golbear
bandera	dandera	golpees	golbes
grande	gande	trabajado	tadajado
patria	batia	trabajando	tadajando
		para	bara
		pero	bero
		malagradecida	malagadecida
		buen	duen
		trabajo	tadajo

La matriz de resultados incorrectos de lectura la llenaríamos entonces como sigue (ver figura 2).

Finalmente, los resultados incorrectos de la evaluación del niño en copia fueron (ver tabla 3).

Estos errores se codificarían en la matriz como sigue (ver figura 3).

Análisis cualitativo de resultados

Con los resultados resumidos en las tres matrices, ya podemos realizar el análisis cualitativo de la ejecución del niño. El análisis para los resultados planteados sería como sigue:

UNIVERSOS DE GENERALIZACIÓN						
	silabas	palabras	enunciados	prosas	versos	
INDICA- DORES DE ERROR	omisiones	r en bre l en blanca,	r en precio plano	r en perro, ladra, Pedro, trabajador, corre, hombres	r en carrusel, negro, alegre, correr, brinco, trabajador, malagradecida, trabajo l en blanco; e en golpees	l en pueblos, blanca r en travieso, tierra, trinadores, fresas, grande, patria r y e en siempre
	inserciones					
	secuenciación					
	posición o dirección	d x b, b x p, p x q	b x p, d x b	b x p, d x b	b x p, d x b, p x q	d x b, b x p
	tamaño					
	número de elementos					
	separación inadecuada					
	confusiones diferentes					

SÍLABAS		PALABRAS	
Texto escrito:	El niño copió:	Texto escrito:	El niño copió:
Wil	Mil	dentro	dento
Fri	Fi	grupo	gupo
Pra	Pa	Gruta	Guta
		manzana	manaza
		Zenaida	Zedana
		paquete	pateque
		Wilfrido	Milfido
		Xilófono	Xilonofono
		ingratitud	ingatitud
		entendimiento	entenmiento

  

ENUNCIADOS		VERSOS	
Texto escrito:	El niño copió:	Texto escrito:	El niño copió:
través	tavés	«El cacahuete»	
fritos	fitos	arrugadito	arugatido
perro	pero	alegre	alege
negra	nega	exquisito	exquitiso
sabrosa	sabosa	compraré	comparé
Patricia	Paticia	«El árbol»	
borrego	borego	primoroso	pimoroso
		fresco	fesco
		frutos	futos
		sabrosos	sasobos
		«El pavito real»	
		siempre	simpe
		trajecito	tajetico

  

PROSAS	
Texto escrito:	El niño copió:
«El circo»	
grande	gande
trabaja	tabaja
gracioso	gacioso
pondrá	pondá
burro	buro
leer	ler
«Plegaria por el árbol»	
tierra	tira
compadecido	compacido
abrió	abió
brazos	bazos
protegerlos	potelos
hombres	hombes
posee	pose

Figura 3  
Matriz de resultados incorrectos. Copia

	UNIVERSOS DE GENERALIZACIÓN					
	omisiones	silabas	palabras	enunciados	prosas	versos
INDICADORES DE ERROR	omisiones	r en Fri, Pra	r en dentro, grupo, Gruta, Wilfrido, Ingratitud i en Zenaida di en entendimiento	r en través, fritos, perro, negra, sabrosa, Patricia, borrego	r en grande, trabaja, gracioso, pondrá, burro, tierra, abrió, brazos, protegerlos, hombres e en leer, posee de en compadecido ger en protegerlos	r en arrugadito, alegre, compraré, primoroso, fresco, frutos, sabrosos, siempre, trajecito, e en siempre
	inserciones					
	secuenciación	manaza x manzana Zedana x Zenaida pateque x paquete Xilonofo x Xilófono				arugadito x arrugadito exquisito x exquisito sabrosos x sabrosos tajetico x trajecito
	posición o dirección	M x W	M x W			
	tamaño					
	número de elementos					
	separación inadecuada					
	mayúsculas X minúsculas					
	confusiones diferentes					

En DICTADO, el niño cometió dos tipos de errores disléxicos: omisiones y confusiones por pronunciación similar y un error ortográfico (escribir llerbas por hierbas).

Las omisiones fueron cometidas en los universos de palabras, prosas y versos, consistieron en omitir los fonemas /r/ y /l/ y se caracterizan por presentarse en los así llamados sinfonos (combinación de sílabas compuestas por dos consonantes y una vocal acomodadas de tal forma que entre una de las consonantes y la vocal se encuentra el fonema /r/ o el /l/, por ejemplo, bre, dre, tre, gre, ple, ble, etc.), y el niño presentó también omisiones de alguna vocal en diptongos.

Con respecto a confusiones por pronunciación similar, éstas consistieron en escribir los fonemas /p/ por /b/, /t/ por /p/, /ll/ por /ñ/ y /ch/ por /ñ/.

En LECTURA, tenemos que este niño comete dos tipos de errores: omisiones y confusiones por la posición o dirección de los elementos que conforman las letras. Estos errores son consistentes a través de toda su ejecución; es decir, los comete en todos los universos de generalización evaluados, a saber, sílabas, palabras, enunciados, prosas y versos, por lo que hay que trabajar en todos ellos.

En cuanto a las omisiones, éstas se caracterizan al igual que en Dictado, por presentarse en los sinfonos, en diptongos (por ejemplo, siempre), vocal repetida (como en golpes) y en leer inadecuadamente el sonido fuerte **rr** como suave **r**.

Con respecto a las otras confusiones, consisten en leer el grafema /b/ como /d/, el grafema /p/ como /b/ y el grafema /q/ como /p/.

Finalmente en COPIA, el niño comete tres tipos de errores: omisiones, que se presentan en todos los universos de generalización; errores de secuenciación, que los presenta en palabras y versos y confusión por la posición o dirección de los elementos que conforman las letras, que lo presenta en sílabas y palabras.

Las omisiones consisten, al igual que en dictado y lectura, en omitir el grafema /r/ en los sinfonos (fre, pre, tre, gre, bre); en diptongos (por ejemplo, Zenaida), en vocal repetida (como en leer), en copiar el sonido fuerte de la **rr** como **r**, y en omitir alguna sílaba en palabras de más de tres sílabas (**di** en entendimiento, **de** en compadecido y **ger** en protegerlos).

En los errores de secuenciación, el niño cambia el orden, dentro de las palabras, de las sílabas que la conforman; esto se presentó en los universos de palabras y en el de versos. No obstante, se sugiere trabajar también en enunciados y prosas.

Por último, cometió una confusión por la posición o dirección de los elementos que conforman las letras, copiando /M/ por /W/ en el universo de sílabas y palabras. Aquí también se sugiere trabajar sobre este error en enunciados, prosas y versos.

Resumiendo, se observa que el niño comete errores en dictado del tipo de confusiones por pronunciación similar; en copia presenta errores de secuenciación en las sílabas que conforman las palabras; en copia y lectura presenta errores clasificados como confusión por la posición o dirección de los elementos que conforman las letras y en las tres áreas de contenido presenta errores al omitir determinados grafemas y/o fonemas en sinfonos, diptongos y vocal repetida, principalmente.

Una vez que se ha delimitado el problema, es decir, que sabemos exactamente en qué consiste la ejecución inadecuada del niño en lectoescritura, esta información nos va a proporcionar los elementos para poder empezar a planear el tratamiento. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de la evaluación con el IDE-TID-LEA es detectar qué tipo de errores disléxicos comete el niño, ya que éstos serán las metas de la intervención. De esta manera, se pueden planear por área de contenido un objetivo general de tratamiento y, para cada uno de los errores cometidos, sus respectivos objetivos específicos.

Una vez delimitadas las metas de intervención, que es la primerísima fase de un programa de tratamiento, estamos en condiciones de diseñar el plan de trabajo (número de sesiones por semana, duración de cada una, cómo dividir el tiempo dentro de cada una de ellas para cada área de contenido, jerarquización de los objetivos, etc.), así como los procedimientos instruccionales (diseño de actividades, especificación de materiales, técnicas de instrucción y elección del sistema motivacional). Finalmente, no hay que olvidar la planeación de la evaluación continua así como el mantenimiento y la generalización y la evaluación final de los resultados para comprobar si se han alcanzado y en qué grado las metas terapéuticas.

Referencias

Aragón Borja, L. E. y Silva Rodríguez, A. (1996). «Dislexia: una alternativa conductual». *Revista de Psicología Contemporánea*, Vol. 3, No.

2. México: Ed. El Manual Moderno.