

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRIA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA



**“EFECTOS DE LA DISLEXIA EN LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
DEL IDIOMA INGLÉS EN NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE NIVEL
PRIMARIO DE COLEGIOS PARTICULARES BILINGÜES DE LA
U.G.E.L. NORTE, AREQUIPA 2004”**

Tesis presentada por la Licenciada:

INGRID VICTORIA PASTOR DE JONES

Para optar el Grado Académico de
Magíster en Tecnología Educativa

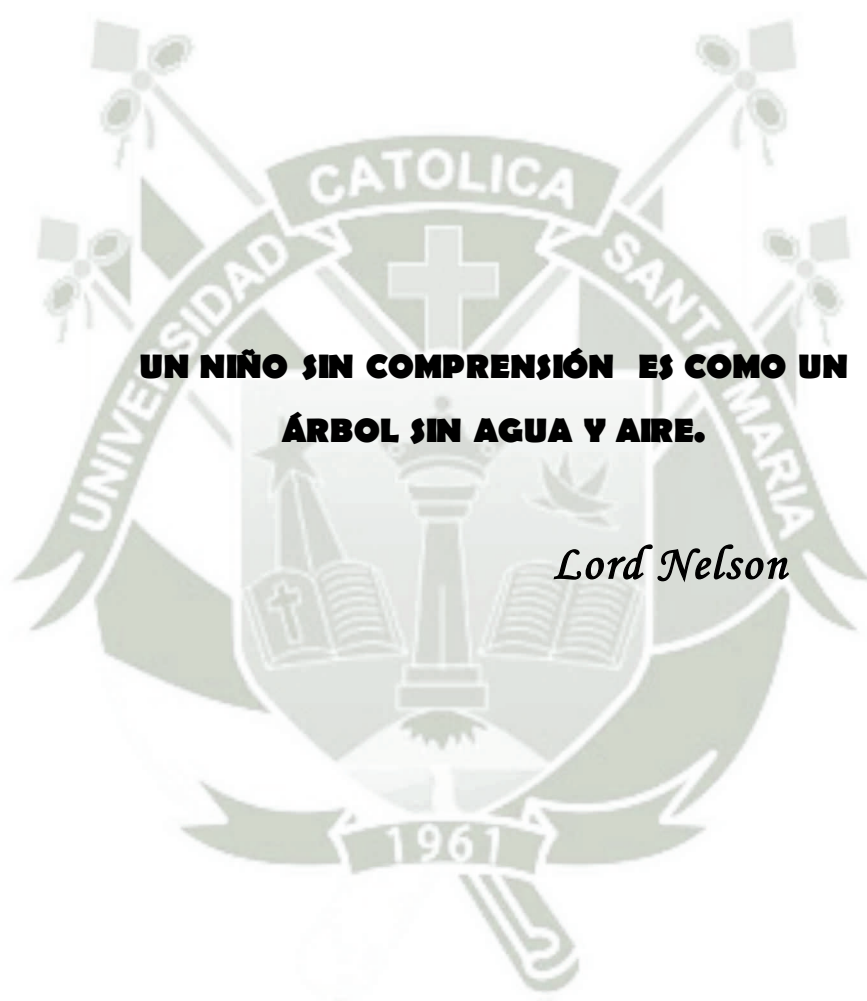
**AREQUIPA – PERÚ
2005**

**“A TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS
QUE SON CONSIDERADOS TONTOS
SIN SERLOS”**



**“A MI ESPOSO SIN CUYA AYUDA NO
HUBIERA REALIZADO ESTE TRABAJO”**

**“A MIS HIJOS POR SU APOYO,
LOS QUERRE POR SIEMPRE”**



**UN NIÑO SIN COMPRENSIÓN ES COMO UN
ÁRBOL SIN AGUA Y AIRE.**

Lord Nelson

INDICE GENERAL

	Pág.
RESUMEN	5
SUMMARY	7
INTRODUCCIÓN	9
 CAPITULO ÚNICO:	
SISTEMATIZACION E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	11
1. CONCLUSIONES	35
2. SUGERENCIAS	36
3. PROPUESTA	38
4. BIBLIOGRAFÍA	44
5. ANEXOS	45



RESUMEN

El presente trabajo de investigación se denomina: **EFFECTOS** de la **DISLEXIA** en las **HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DEL IDIOMA INGLES EN NIÑOS DEL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL PRIMARIO DE COLEGIOS PARTICULARES BILINGÜES DE LA U.G.E.L. NORTE** Arequipa, 2004.

Las variables a investigar son:

Variable independiente:

Dislexia. Indicadores Dyseidesia, Dysphonesia y Dysnekinesia

Variable dependiente:

Habilidades lingüísticas del idioma Inglés:

Indicadores: Listening, Speaking, Reading, Writing

Los objetivos planteados son:

- a) Identificar la incidencia de niños disléxicos en el segundo ciclo nivel primaria en los diferentes tipos de dislexia
- b) Describir el desempeño de niños en Listening, Speaking, Reading y Writing.
- c) Describir el desarrollo de las habilidades lingüísticas en niños disléxicos.
- d) Determinar la repercusión de la dislexia en las habilidades lingüísticas del inglés en niños.

La Hipótesis planteada es: Dado que las capacidades humanas poseen una base genética que requiere de una estimulación permanente del entorno social y el desarrollo de habilidades de adecuación: Es probable que los diferentes tipos de dislexia repercutan en el desempeño y desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés de los niños del segundo ciclo del nivel primario de Colegios Particulares Bilingües.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la entrevista cuyo instrumento fue un tes (Test de determinación de dislexia. D.D.T.)

Tal evaluación se realizo en 319 alumnos de los cuales se encontró 8 casos que corresponde al 2.51%; y, aplicando la prueba estadística se determinó que la Jí cuadrado

calculada es de 12.42 mayor que el χ^2 estadístico 7.815 al 95% de confianza estadística de 3 grados de libertad, lo que permitió deducir que si hay alumnos disléxicos. Haciendo la evaluación de diferencias significativas en la dislexia existente entre la lengua española e inglesa, hemos visto que existe una pequeña diferencia porcentual en español que es leve, pero en el idioma inglés es más fuerte. Para esta observación se aplicó una prueba de χ^2 cuadrado, logrando que el valor χ^2 cuadrado calculado es 7.11 menor que los coeficientes de χ^2 estadístico que al 99% de confianza es de 13.277 con cuatro grados de libertad.

Los resultados revelan, que si el niño tiene dislexia en lengua materna esta va a ser arrastrada a una segunda con más dificultades.

En el test para determinación de dislexia se considero las habilidades lingüísticas, reglas de pronunciación, silabización, acentuación y pluralización en ambos idiomas.

El idioma español es un idioma mas fonético esto quiere decir que cada letra denota su sonido y la misma pronunciación mientras que el idioma inglés es considerado un idioma no- fonético ya que cada letra denota sonido y pronunciación diferente: Por lo tanto confunde al niño dislexico y por ende su aprendizaje se hace mas complejo

Como resultado de esta investigación alcanzamos la propuesta de Implementación de una Asesoría Permanente para la atención de alumnos con dislexia y otros.

SUMMARY

Effects of Dyslexia in Linguistic English Skills in Children of the Second Primary Cycle in Private Schools of U:G:E: North

The variables to investigate are:

Variable Independent: Dyslexia

Variable Dependent: Linguistic English Skills. Their indicators are:

Variable independent dyslexia:

- Dyseidesia.
- Dysphonesia.
- Dysnemesia.

Variable dependent, linguistics English Skills:

- Listening.
- Speaking.
- Reading
- Writing.

The objectives are:

1. To identify the effect of dyslexics children of second primary level into the kind of dyslexia.
2. To describe the performance of dyslexics children in Listening. Speaking, Reading and Writing.
3. To describe the development of linguistic English skills in dyslexics children.
4. To measure the repercussion of Dyslexia in linguistic skills in children.
5. The following was used to recollect data:

For the variable Independent. Dyslexia

Technique: Interview

Instrument: Test

For the variable Dependent, Linguistic English Skills:

Technique: Interview.

Instrument: Test.

The stated hypothesis is: Because human have a genetic base that need a permanent improvement in social environment it's probable that the different kinds of Dyslexia affect the performance of the different Linguistic English skills in children of the second primary school.

The result indicate:

The Dyslexic Determine Test, DDT, was given to 379 students.

Eight (8) cases were found that indicate potential dyslexic problems. That corresponds to 2.55% of the students tested.

The applied statistics indicate that the dyslexic evaluation in Spanish and English languages there was a smaller percentage of potential dyslexic students in the Spanish language and a larger percentage of potential dyslexic students in the English language.

In general it can be said that the potential dyslexic problems affect the performance of the different linguistic skills of the students.

As a result of this investigation it was recommended that a permanent department be established to test and evaluate students for potential dyslexic problems and to develop a curriculum to assist students found to have potential dyslexic problems.

INTRODUCCIÓN

Toda lengua es un complejo compuesto de un gran número de patrones, a diferentes niveles y con diferentes grados de sensibilidad “Sistema de Sistemas” y el inglés es uno de ellos, su enseñanza se considera, como el desarrollo de un conjunto de habilidades de adecuación en el estudiante. Se complica más aún cuando esta enseñanza tiene que darse a niños con alguna discapacidad como es la dislexia. Centros Particulares Bilingües de la U.G.E.L. Norte del nivel primario donde se ha observado niños con dislexia dan por supuesto que la responsabilidad de la enseñanza de niños díslexicos recae sobre el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda, profesor especializado particular o privado). Este énfasis no es adecuado por cuanto todos podemos ser una fuente de ayuda importante para estos niños que constantemente son desaprobados pero que tienen una inteligencia normal y otras habilidades altamente desarrolladas, para ellos el aprendizaje no se da por vías tradicionales.

Son muy pocos los niños que tienen la suerte de encontrar un psicólogo o profesor que pueda decirles que “tu no eres tonto, tu no eres retardado tu sufres de una discapacidad de aprendizaje una condición que puede ser diagnosticada, tratada y superada” como lo hicieron muchos en el pasado. F. Scott Fitzgerald, Thomas Edison, Woodrow Wilson, Nelson Rockefeller son algunos de ellos, que en su niñez fueron llamados, lentos, retardados, hiperactivos, impulsivos “niños problema”.

Solo a partir de 1960 estos problemas de discapacidades han sido reconocidos para ser tratados en programas de enseñanza y colegios especiales. Para muchos niños que sufren esta discapacidad el reconocimiento de sus problemas les ha traído esperanza, liberación y alivio a su dolor.

El aprendizaje del idioma requiere de condiciones físicas y emocionales óptimas del alumno, ya que de lo contrario pueden producir una serie de efectos en los niños, particularmente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas durante el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, los docentes tenemos gran responsabilidad de preocuparnos realizando estudios como el presente con el que se pretende conocer la incidencia de

niños disléxicos del segundo ciclo de nivel primaria en los diferentes tipos de dislexia , su desempeño y desarrollo en las habilidades lingüísticas del idioma inglés, y así propiciar en los docentes iniciativas de investigación empleando las diferentes técnicas y actividades como estilos de aprendizaje, con los cuales se pueda ayudar a superar tal problema en los alumnos en lugar de discriminar por tener el problema de dislexia; por el contrario los docentes debemos de buscar los mecanismos necesarios.

En razón de estos argumentos, el presente trabajo de investigación se ha estructurado en un solo capítulo, donde se consideran los resultados que hemos obtenido, las conclusiones, las sugerencias y la propuesta sugerida.

Trabajar en esta investigación me ha llevado a conocer que no todos los profesionales que estamos envueltos en educación estamos preparados para afrontar problemas y dar soluciones.

En el desarrollo de este trabajo de investigación encontré muchos de ellos quienes pensaban que el problema de la dislexia es una vergüenza para el niño y la familia y que deberían mantenerlos apartados.

Finalmente debo agradecer a todas las personas que me han brindado su apoyo desinteresadamente, en especial a los docentes a mi Alma Mater Universidad Católica de Santa María.

La Autora.



CAPITULO ÚNICO
RESULTADOS SINTETIZADOS E
INTERPRETADOS

1 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

El estudio de investigación se ha realizado en dos colegios (Prescott e Internacional), dos grados (tercero y cuarto), y 11 secciones en la cual suman un total de 319 alumnos, esta información la detallamos en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 1
IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES ESTUDIADAS

COLEGIO	TIPO GRADO	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
PRESCOTT			
	Tercero A	30	9,40%
	Tercero B	30	9,40%
	Tercero C	31	9,72%
	Cuarto A	30	9,40%
	Cuarto B	30	9,40%
	Cuarto C	27	8,46%
INTERNACIONAL			
	Tercero A	30	9,40%
	Tercero B	30	9,40%
	Tercero C	28	8,78%
	Cuarto A	30	9,40%
	Cuarto B	23	7,21%
TOTAL		319	100,00%

Fuente: Elaboración propia, en base a estudiantes evaluados.

2 PRESENCIA DE DISLEXIA EN LOS ALUMNOS

En la presente prueba, se han evaluado al total de alumnos considerados en la muestra (319 alumnos), aplicando un test, (Dislexia Determination Test DDT); orientado a identificar casos de dislexia en idioma español (lengua materna) para evaluar su incidencia y repercusiones en el aprendizaje de la lengua inglesa.

CUADRO N° 2

EVALUACIÓN DE DISLEXIA EN LENGUA MATERNA EN LOS COLEGIOS PRESCOTT Y COLEGIO INTERNACIONAL (TERCER Y CUARTO TIPO)

Presencia de Dislexia	PROCEDENCIA: COLEGIO Y TIPO								Total Observaciones	
	Prescott 3 3 Grado		Prescott 4 Grado		Internacional 3 Grado		Internacional 4 Grado			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dyslexia	1	0,3%	1	0,3%	1	0,3%	5	1,6%	8	2.51%
No Dyslexia	90	28%	86	27%	87	27%	48	15%	311	97.49%
Total	91	29%	87	27%	88	28%	53	17%	319	100.0%

Fuente: Elaboración propia en base a registro de muestra y test aplicado.

El cuadro anterior presenta los resultados de la evaluación a 319 alumnos; de los cuales, se han identificado 8 casos de dislexia en lengua materna (idioma español), correspondiente al 2.51% de la muestra evaluada en ambos colegios.

Es necesario determinar estadísticamente la significancia de los casos disléxicos encontrados, en este sentido, en el colegio Prescott se encontraron 2 casos que representan el 0,6% de la muestra; y en el colegio Internacional se encontraron 6 casos, que representan el 1.9% de la muestra; pero para determinar si el número de casos encontrados es significativo, aplicamos una prueba Chi Cuadrado, bajo los siguientes parámetros de la prueba de significación estadística detallada en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 3

PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA

HIPÓTESIS	CHI CALCULADA	CHI ESTADÍSTICO	CONCLUSIÓN
Ho: La presencia de dislexia en la muestra evaluada no es significativa.	$X^2_{(2-1)(4-1)}$ = 12.47	$X^2_{3,99\%} = 11.345$	Se Rechaza Ho
Ha: La presencia de dislexia en la muestra evaluada si es significativa		$X^2_{3,95\%} = 7.815$ $X^2_{3,90\%} = 6.251$	

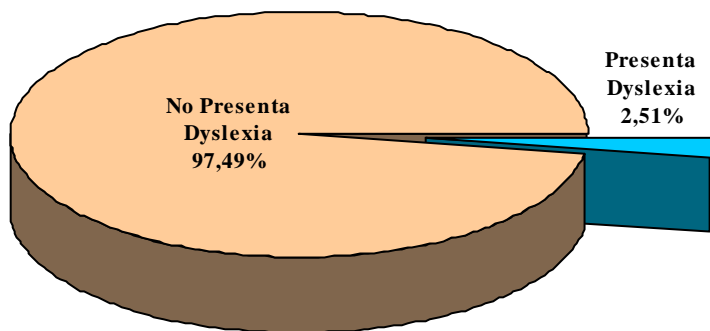
Fuente: Datos tomados del anexo F-1 (Procedimiento en base a datos del cuadro N° 2)

Regla De Decisión: Si Chi calculado es mayor que Chi estadístico rechazar Ho, en cualquier otro caso no rechazar Ho.

Tal como se aprecia en el cuadro de significación, la Chi calculada es 12.47 mayor que el Chi estadístico 7.815 al 95% de confianza estadística y 3 tipos de libertad; por lo tanto concluimos que si hay una presencia significativa de alumnos disléxicos dentro de la muestra; comparando el análisis con un 99% de nivel de confianza estadística cuyo valor es 11.345, se ajusta más el valor pero aun así es significativa la presencia de alumnos con dislexia en la muestra; por lo tanto procedemos a realizar la evaluación de estos ocho casos encontrados.

GRAFICO N° 1

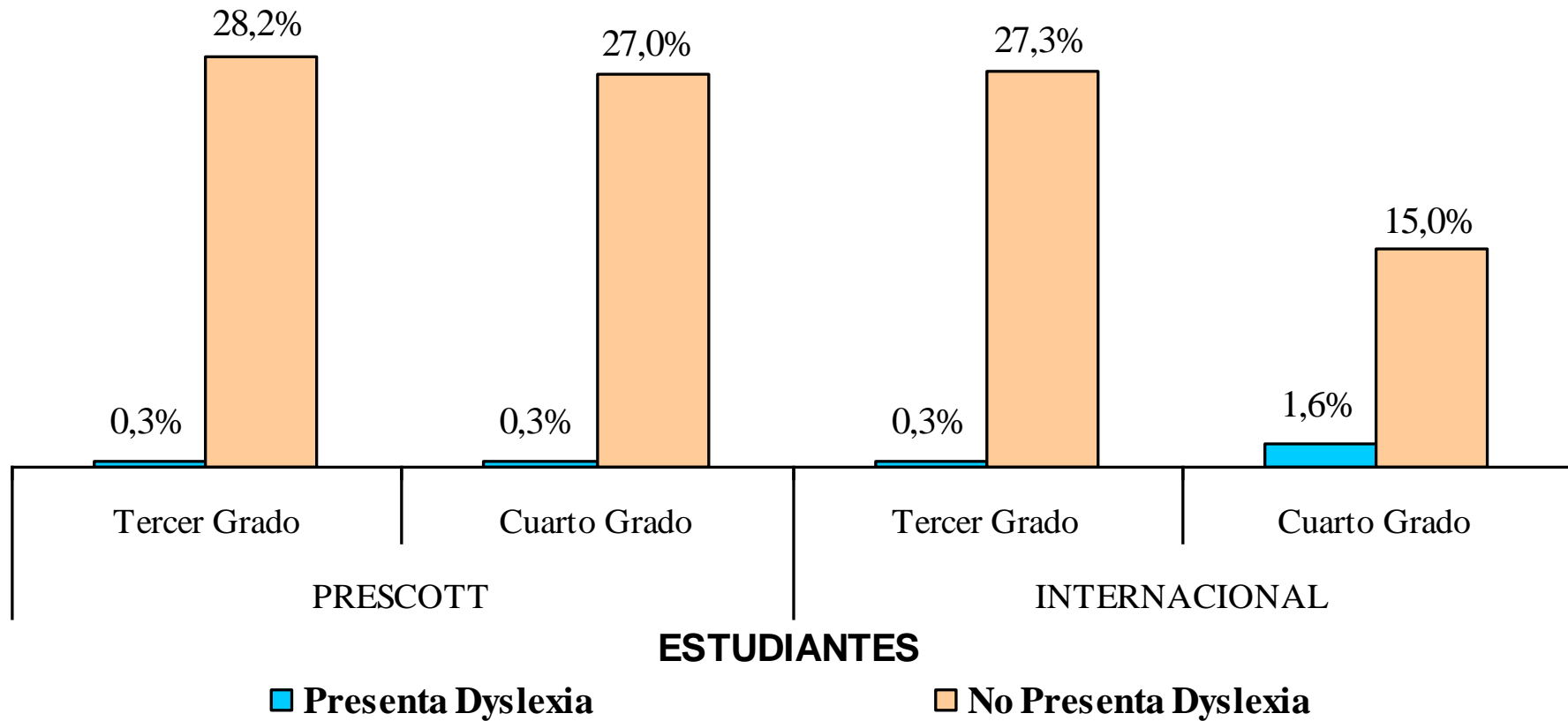
PRESENCIA DE DISLEXIA EN EL TOTAL DE LA MUESTRA



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°2

GRAFICO N° 2

PRESENCIA DE DISLEXIA EN LENGUA MATERNA EN LOS COLEGIOS PRESCOTT Y COLEGIO INTERNACIONAL (TERCER Y CUARTO GRADO)



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°2

3 TIPO DE DISLEXIA EN ALUMNOS: EVALUADO EN IDIOMA ESPAÑOL

El siguiente cuadro esta orientado a evaluar el tipo de dislexia que presenta cada uno de los niños en idioma español.

CUADRO N° 4

TIPO DE DISLEXIA: EVALUADO EN IDIOMA ESPAÑOL

Alumnos	TIPO DE DISLEXIA				Total	
	Dysnemkinesia		Dysphonesia			
	f	%	F	%	f	%
Alumno 1	1	12,50%	0	0,00%	1	12,50%
Alumno 2	1	12,50%	0	0,00%	1	12,50%
Alumno 3	1	12,50%	0	0,00%	1	12,50%
Alumno 4	1	12,50%	0	0,00%	1	12,50%
Alumno 5	1	12,50%	0	0,00%	1	12,50%
Alumno 6	1	12,50%	0	0,00%	1	12,50%
Alumno 7	1	12,50%	0	0,00%	1	12,50%
Alumno 8	0	0,00%	1	12,50%	1	12,50%
Total	7	87,50%	1	12,50%	8	100,0%

Fuente: Elaborado en base a observaciones realizadas en el Test DDT.

En el cuadro anterior se muestra que no existen diferencias significativas en el tipo de dislexia en cada uno de los niños evaluados. Esta prueba es sustentada en la prueba de Chi cuadrado que desarrollamos a continuación.

CUADRO N° 5

PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA

HIPÓTESIS	CHI CALCULADA	CHI ESTADÍSTICO	CONCLUSIÓN
Ho: El tipo de dislexia en lengua española es aproximadamente igual en casi todos los niños evaluados.	$X^2_{(8-1)(2-1)}$ = 8.00	$X^2_{7,99\%} = 18.475$	Se Acepta Ho
Ha: El tipo de dislexia en lengua española es diferente en alguno de los niños evaluados.		$X^2_{7,95\%} = 14.067$ $X^2_{7,90\%} = 12.017$	

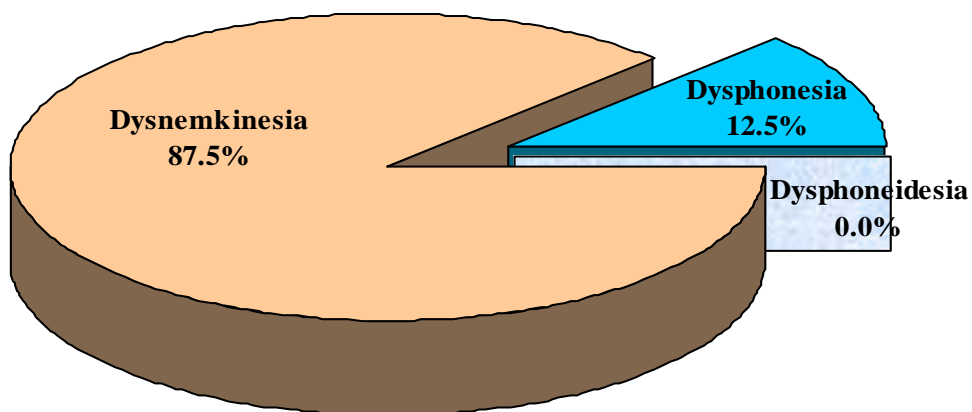
Fuente: Datos tomados del anexo F-2 (Procedimiento en base a datos del cuadro N° 4)

Regla De Decisión: Si Chi calculado es mayor que Chi estadístico rechazar Ho, en cualquier otro caso no rechazar Ho.

El resultado de la prueba de Chi cuadrado resalta categóricamente que no existen diferencias significativas entre los tipos de dislexia en la lengua española que presentan alumnos evaluados. Cabe mencionar que las pruebas arrojan que solo uno de los alumnos se encuentra dentro del rango de Disphonesia. Por lo tanto se confirma este supuesto que planteamos comprobar en la presente investigación.

GRAFICO N° 3

TIPO DE DISLEXIA EN ALUMNOS: EVALUADO EN IDIOMA
ESPAÑOL



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°4

4 **TIPO DE DISLEXIA EN ALUMNOS: EVALUADO EN IDIOMA INGLES**

En el siguiente cuadro detallamos el comportamiento de los tipos de dislexia observados en cada uno de los niños que presentaron esta dificultad, el cual es comparado y analizado para determinar si su presencia es significativa.

CUADRO N° 6

TIPO DE DYSLEXIA EN IDIOMA INGLES POR MUESTRA

Alumnos	TIPO DE DYSLEXIA						Total	
	Dysnemkinesia		Dysphonesia		Dysphoneidesia		f	%
	f	%	f	%	F	%		
Alumno 1	0	0,00%	1	12,50%	0	0,00%	1	12,5%
Alumno 2	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	12,5%
Alumno 3	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	12,5%
Alumno 4	0	0,00%	0	0,00%	1	12,50%	1	12,5%
Alumno 5	0	0,00%	1	12,50%	0	0,00%	1	12,5%
Alumno 6	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	12,5%
Alumno 7	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	12,5%
Alumno 8	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	12,5%
Total	5	62,50%	2	25,00%	1	12,50%	8	100%

Fuente: Elaborado en base a observaciones realizadas en el Test DDT.

A diferencia de los tipos de dislexia en lengua española, en la evaluación realizada en el aprendizaje de inglés, si observamos una presencia mucho más compleja de dislexia; así, encontramos cinco alumnos dysnemkinesia, dos con disphonesia y un alumno con disphoneidesia, eso quiere decir que presenta una combinación de ambas complicaciones de dislexia.

Nuestro objetivo es determinar si esta diferencia que se observa es significativa estadísticamente. Para dar respuesta a esta interrogante aplicamos como en los cuadros anteriores una prueba de Chi Cuadrado, cuyos resultados se observan detalladamente en el cuadro siguiente.

CUADRO N° 7

PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA

HIPÓTESIS	CHI CALCULADA	CHI ESTADÍSTICO	CONCLUSIÓN
Ho: El tipo de dislexia en lengua inglesa es aproximadamente igual en casi todos los niños evaluados.	$X^2_{(8-1)(3-1)}$,	$X^2_{14,99\%} = 29.141$ $X^2_{14,95\%} = 23.685$	Se Acepta Ho
Ha: El tipo de dislexia en lengua inglesa es diferente en alguno de los niños evaluados.	= 16.00	$X^2_{14,90\%} = 21.064$	

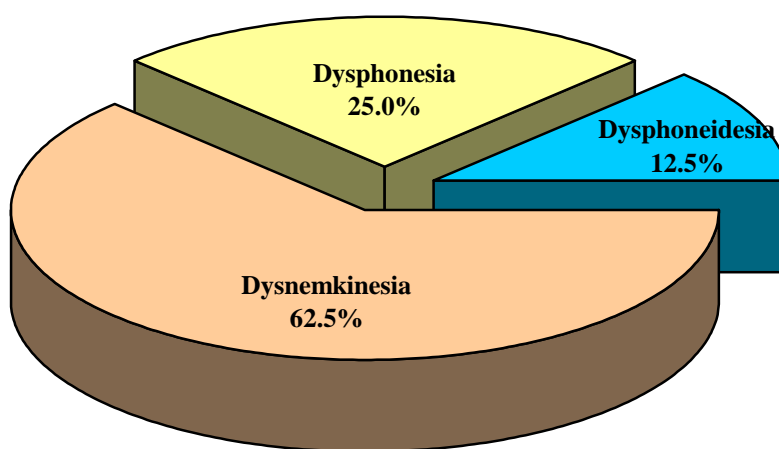
Fuente: Datos tomados del anexo F-3 (Procedimiento en base a datos del cuadro N° 6)

Regla De Decisión: Si Chi calculado es mayor que Chi estadístico rechazar Ho, en cualquier otro caso no rechazar Ho.

Como podemos observar en el cuadro de resultados la Chi Calculada es de 16.0 y la Chi estadística es de 21.06, 23.68, 29.141 para niveles de confianza de 90%, 95% y 99% respectivamente y todos con 14 grados de libertad. Para los tres casos la Chi Estadística es mayor que la Chi calculada. Por lo tanto, bajo este sustento científico podemos aceptar la hipótesis nula que plantea que la diferencia de Dislexia en inglés entre los ocho alumnos evaluados no es significativa, y por lo tanto pueden recibir alguna complementación académica similar para todos que los lleves a solucionar este problema e incrementar sus niveles de aprendizaje.

GRAFICO N° 4

TIPO DE DISLEXIA EN ALUMNOS: EVALUADO EN IDIOMA INGLES



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°6

5 RELACIÓN DE LOS TIPOS DE DISLEXIA EN LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUA INGLESA

El análisis que presentamos a continuación es para determinar si existen diferencias significativas entre la dislexia existente entre lengua española (lengua materna) y el tipo de dislexia en lengua inglesa.

CUADRO N° 8

RELACIÓN DE LOS TIPOS DE DISLEXIA EN LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUA INGLESA

Tipos de Dislexia	IDIOMA				Total	
	Español		Inglés			
	f	%	f	%	f	%
Dysnemkinesia	7	43,75%	2	12,50%	9	56,25%
Dysphonesia	1	6,25%	2	12,50%	3	18,75%
Dyseidesia	0	0,00%	2	12,50%	2	12,50%
Dysphoneidesia	0	0,00%	1	6,25%	1	6,25%
Dysnemkinphonesia	0	0,00%	1	6,25%	1	6,25%
Total	8	50,00%	8	50,00%	16	100,0%

Fuente: Elaborado en base a observaciones realizadas en el TestDDT

Como se muestra en el cuadro anterior, existe una diferencia porcentual en el tipo de dislexia identificada. Los tipos de dislexia observada en español en su mayoría es leve; pero en el tipo de dislexia encontrado en la lengua inglesa es más fuerte pero no significativa por estar dispersa tal como se muestra en el gráfico siguiente. Para probar esta observación aplicaremos una prueba de Chi Cuadrado bajo las premisas inferenciales que se muestran a continuación.

CUADRO N° 9

PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA

HIPÓTESIS	CHI CALCULADA	CHI ESTADÍSTICO	CONCLUSIÓN
Ho: El tipo de dislexia en lengua española es aproximadamente igual al tipo de dislexia en lengua inglesa.	$X^2_{(5-1)(2-1)}$ = 7.111	$X^2_{4,99\%} = 13.277$	Se Acepta Ho
Ha: El tipo de dislexia en lengua española es diferente al tipo de dislexia en lengua inglesa.		$X^2_{4,95\%} = 9.488$ $X^2_{4,90\%} = 7.779$	

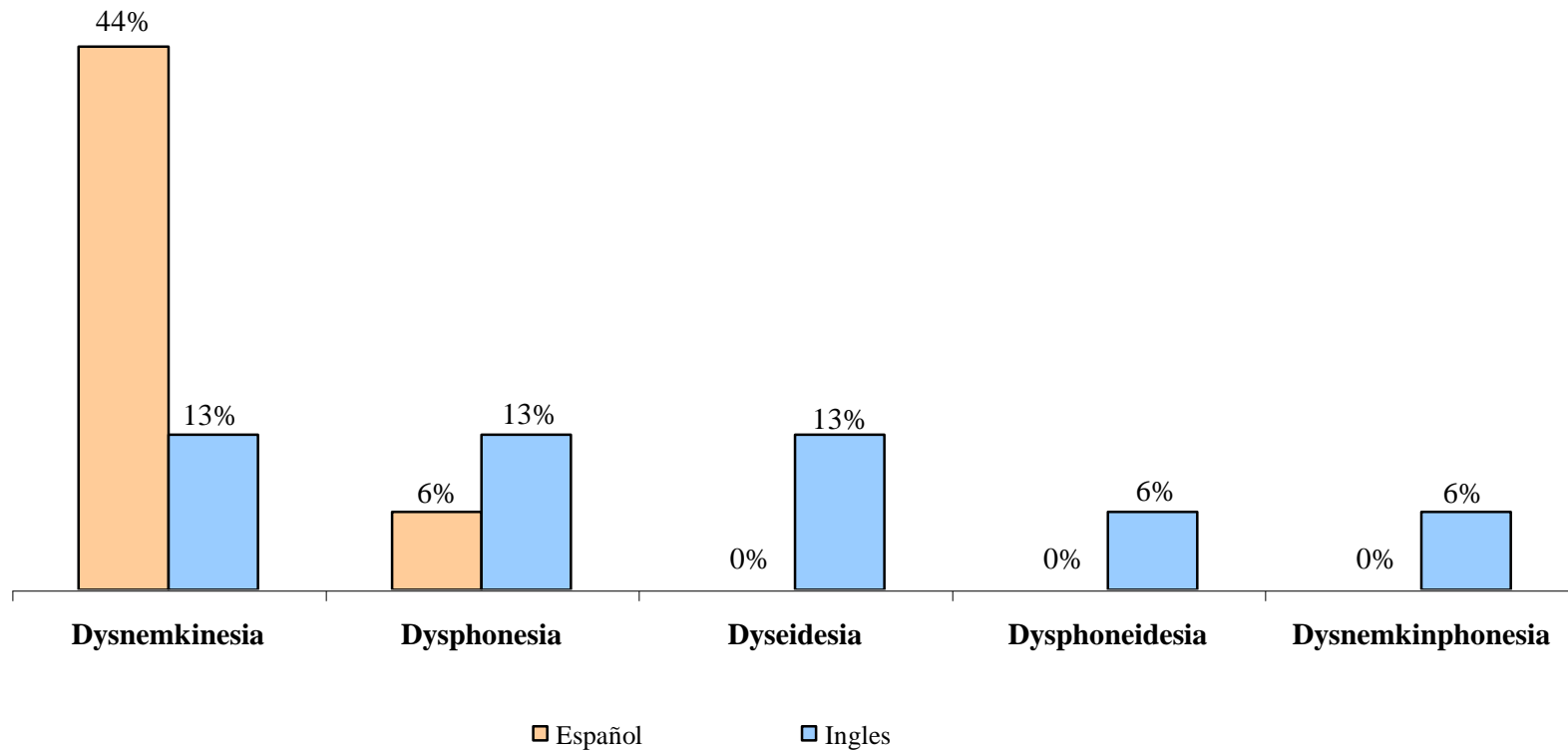
Fuente: Datos tomados del anexo F-4 (Procedimiento en base a datos del cuadro N° 8)

Regla De Decisión: Si Chi calculado es mayor que Chi estadístico rechazar Ho, en cualquier otro caso no rechazar Ho.

El valor Chi cuadrado calculado en base a las observaciones es de 7.11 menor que los coeficientes de Chi estadístico que al 99, 95 y 90% de confianza es de 13.277, 9.488 y 7.779 respectivamente, con cuatro tipos de libertad, por lo tanto podemos determinar que no existe diferencia significativa entre el tipo de dislexia en el idioma español con el tipo de dislexia observado en el idioma inglés.

GRAFICO N° 5

RELACIÓN DE LOS TIPOS DE DISLEXIA EN LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUA INGLESA



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N° 8

6 INCIDENCIA DE TIPOS DE DISLEXIA: DYSNEMKINESIA, DYSPHONESIA Y DYSPHONEIDESIA

La evaluación que realizamos a continuación es desarrollada para verificar si existen diferencias significativas entre los tipos de dislexia observados en ambos idiomas.

CUADRO N° 10

INCIDENCIA DE TIPOS DE DISLEXIA: DYSNEMKINESIA, DYSPHONESIA Y DYSPHONEIDESIA

TIPO DE DISLEXIA	IDIOMA					
	ESPAÑOL		INGLES		TOTALES	
	f	%	F	%	f	%
DYSNEMKINESIA	7	87,50%	5	62,50%	12	75,0%
DYSPHONESIA	1	12,50%	2	25,00%	3	18,7%
DYSPHONEIDESIA	0	0,00%	1	12,50%	1	6,2%
TOTALES	8	100,00%	8	100,00%	16	100,0%

Fuente: Elaborado en base a observaciones realizadas en el Test DDT.

Podemos observar que existe alguna diferencia entre los tipos de dislexia entre los idiomas que han sido evaluados. Si bien, se presenta un poco mas grave en la evaluación que se refiere al idioma ingles, también los errores cometidos pueden referirse a que los niños están en un proceso de aprendizaje de este idioma. Se evaluó a 319 estudiantes de dos colegios, se identificaron 8 casos de dislexia; los alumnos que no presentan dislexia en ninguno de sus tipos son 311; y alguno de estos estudiante pueden presentar alguna dificultad en el aprendizaje del idioma ingles debido a diferentes causas, es por ello, se les ha excluido de las pruebas del Test DDT que se aplico a los niños que si presentaron problemas relacionados a la dislexia.

Ahora nuestro objetivo es evaluar si existen diferencias significativas en los tipos de dislexia entre ambos idiomas. Al igual que los demás casos aplicamos una prueba de inferencia Chi Cuadrado, arribando a los resultados que se detalla en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 11

PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA

HIPÓTESIS	CHI CALCULADA	CHI ESTADÍSTICO	CONCLUSIÓN
Ho: No hay diferencia entre los tipos de dislexia en los idiomas evaluados.	$X^2_{(3-1)(2-1)}$, = 1.667	$X^2_{2,99\%} = 9.210$	Se Acepta Ho
Ha: cuando menos hay una diferencia entre los tipos de dislexia en los idiomas evaluados.		$X^2_{2,95\%} = 5.991$ $X^2_{2,90\%} = 4.605$	

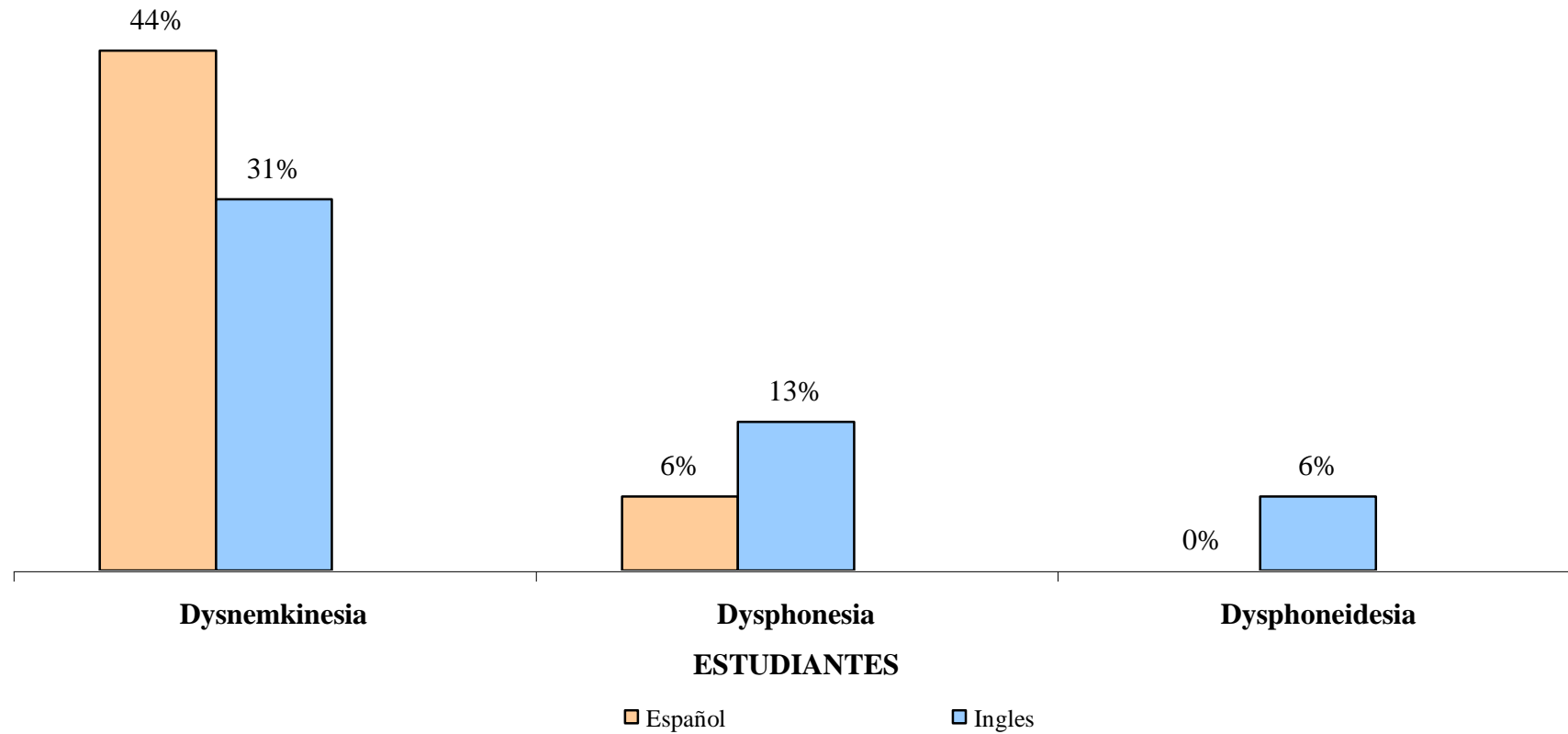
Fuente: Datos tomados del anexo F-5 (Procedimiento en base a datos del cuadro N° 10)

Regla De Decisión: Si Chi calculado es mayor que Chi estadístico rechazar Ho, en cualquier otro caso no rechazar Ho.

Como se aprecia en el cuadro de resultados llegamos a una Chi calculada de 1.667 como resultado del proceso de operacionalización de las variables consideradas; este coeficiente es comparado con los valores Chi Estadístico que al 99% de confianza y con 2 grados de libertad es 9.21, que es mayor que la Chi calculada, por lo tanto se Acepta la hipótesis nula que plantea que no existen diferencias significativas entre los tipos de dislexia en ambos idiomas.

El mismo resultado se aprecia en los dos tipos considerados que son Chi al 95% y al 90% de confianza y en ambos caso la Chi calculada es menor por lo tanto se acepta Ho, con lo que confirmamos nuestro supuesto.

GRAFICO N° 6
PRESENCIA DE DISLEXIA SEGÚN TIPO IDENTIFICADO EN LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUA INGLESA



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N° 10

7 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Esta evaluación se ha desarrollado para probar nuestra hipótesis central, en la que consideramos que los diferentes tipos de dislexia influyen significativamente sobre las habilidades lingüísticas del inglés en niños.

Para ello detallamos las calificaciones obtenidas en lectura, escritura y dictado (Escuchado) tal como se planteo en la metodología del test DDT.

CUADRO N° 12

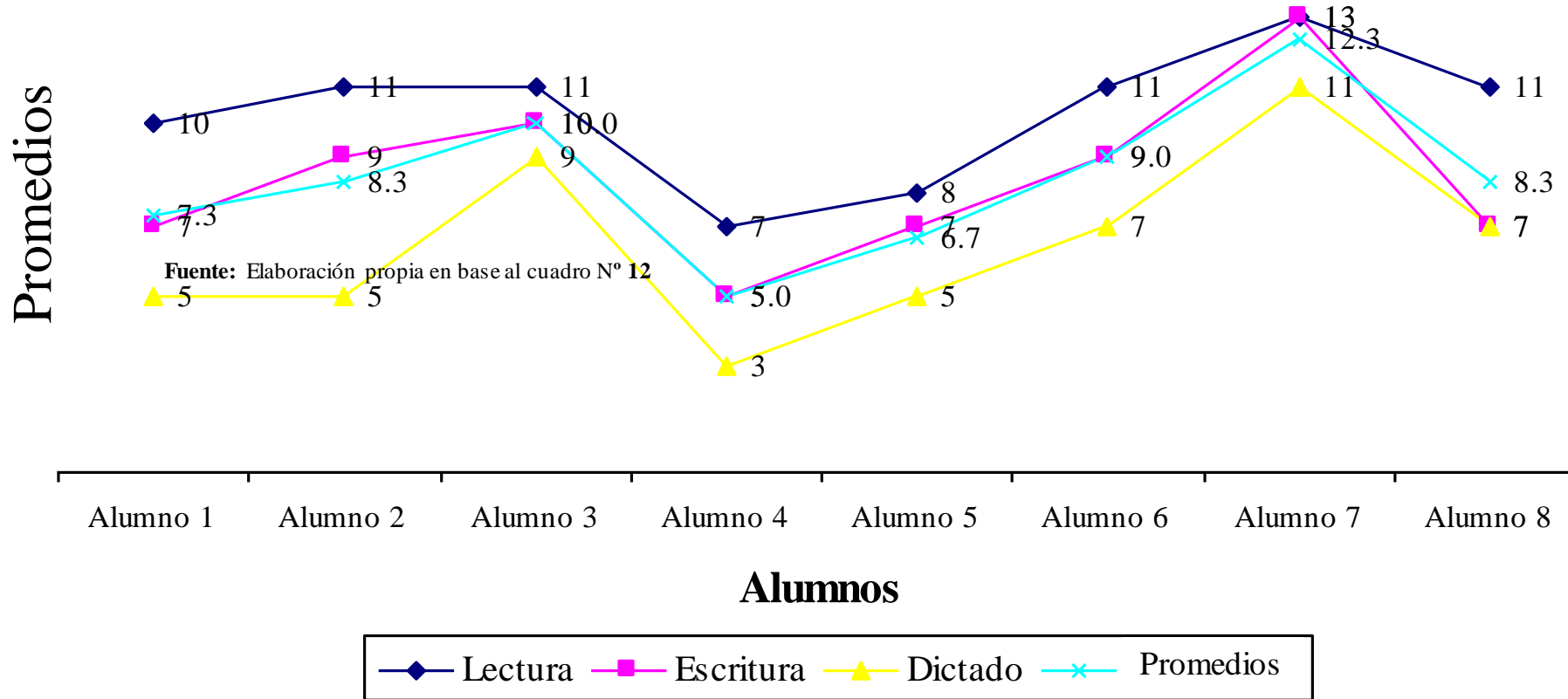
PROMEDIO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES CON PRESENCIA DE DISLEXIA

Alumno	Calificación Lectura	Calificación Escritura	Calificación Dictado	Calificación promedio	Tipo de Dislexia	
Alumno 1	10	7	5	7,3	2	Dysphonesia
Alumno 2	11	9	5	8,3	1	Dyseidesia
Alumno 3	11	10	9	10,0	1	Dyseidesia
Alumno 4	7	5	3	5,0	3	Dysphoneidesia
Alumno 5	8	7	5	6,7	2	Dysphonesia
Alumno 6	11	9	7	9,0	1	Dyseidesia
Alumno 7	13	13	11	12,3	1	Dyseidesia
Alumno 8	11	7	7	8,3	2	Dysphonesia

Fuente: Elaborado en base fichas de test DDT.

Para la evaluación de si la presencia o el tipo de dislexia influye en las habilidades lingüísticas, es decir en la calidad de lectura, escritura e identificación por el dictado aplicaremos una prueba estadística de Análisis de varianza (ANOVA) que es una prueba de inferencia estadística que combina factores cualitativos con factores cuantitativos que en este caso esta representado por las calificaciones. Empleamos este método por que además combina un factor con varios grupos.

GRAFICO N° 7
PROMEDIOS DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS



8 REPERCUSIÓN DE DISLEXIA EN HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

A continuación presentamos el modelo de Análisis de Varianza. Detallando el rendimiento de cada estudiante y en cada una de las habilidades lingüísticas.

CUADRO N° 13

REPERCUSIÓN DE DISLEXIA EN LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Habilidades Lingüísticas	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	TOTAL
Speaking	10	11	11	7	8	11	13	11	82
Reading	10	11	11	7	8	11	13	11	82
Writing	7	9	10	5	7	9	13	7	67
Listening	5	5	9	3	5	7	11	7	52
									283

Fuente: Calificaciones en base al test DDT

Al realizar en análisis mediante la metodología de ANOVA (Software SPSS) llegamos al siguiente cuadro de resumen.

CUADRO N° 14

ANÁLISIS DE VARIANZA

Factor de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Varianzas	F Calculada	Distribución	
					F 5%	F 1%
Tratamientos	2	56,25	28,125	5,209	3,47	5,78
Error Experimental	21	113,375	5,3988			
Total	23	169,625				

Fuente: Procedimiento en base a datos del cuadro N° 13

Regla De Decisión: Si F calculado es mayor que F estadístico rechazar H_0 , en cualquier otro caso no rechazar H_0 . (F = Estadístico Fisher)

El cuadro anterior presenta los cálculos que permiten tomar sobre las hipótesis que se detalla a continuación:

H_0 : La presencia de dislexia no afecta directamente el desempeño y desarrollo de las habilidades lingüísticas.

H_a : La presencia de dislexia afecta directamente el desempeño y desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Como podemos apreciar en los resultados obtenidos tenemos una F calculada de 5.21 y Una F estadística al 95% de confianza con 2 tipos de libertad en el numerador y 21 tipos de libertad en el denominador correspondiente a 3.47, lo que nos conmina a rechazar H_0 y por lo tanto suponer que efectivamente la presencia de dislexia afecta directamente el desempeño y desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte de los alumnos evaluados.

Pero si somos exhaustivos en la evaluación comparamos este mismo indicador con una F estadística al 99% de confianza con 2 tipos de libertad en el numerador y 21 tipos de libertad en el denominador obtenemos un indicador de 5.78, lo que nos hace aceptar la H_0 y suponer que la presencia de dislexia no afecta significativamente el desempeño y desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos evaluados.

A continuación presentamos un análisis ortogonal con los datos del análisis de varianza realizado, para determinar sobre cual de las habilidades lingüísticas afecta con mayor intensidad el tipo de dislexia.

CUADRO N° 15

ANÁLISIS ORTOGONAL

FV	Matriz	gl.	Sc	CM	Fc	F 5%	F 1%
T1 VS T3	1 0 -1	1	56.25	56.25	10.42	4.325	8.017
T1 VS T2	1 -1 0	1	14.0625	14.06	2.60		
T2 VS T3	0 1 -1	1	14.0625	14.06	2.60		
Total			84.375				

Fuente: Procedimiento en base a datos del cuadro N° 13

Regla De Decisión: Si F calculado es mayor que F estadístico rechazar Ho, en cualquier otro caso no rechazar Ho. (F = Estadístico Fisher)

T1 = Speaking / Reading T2 = Writing T3 = Listening

En el análisis anterior realizamos una comparación entre el rendimiento y cada una de las habilidades lingüísticas, demostrando que la habilidad que es más afectada es Listening, pues presenta una F calculada de 10.42, mayor al F estadístico, comprobando ser la habilidad que mas efecto recibe. Mientras tanto, las habilidades de Writing y Reading son afectadas de forma similar, pero su efecto no es significativo, pues alcanza un indicador F calculado de 2.60 menor que los F de la tabla, es decir estas habilidades lingüísticas son afectadas, pero ese efecto no es significativo.

Para determinar el nivel de efecto o de influencia que tiene la dislexia sobre la calidad de las habilidades lingüísticas, realizamos una evaluación más profunda; es así que realizamos un análisis de regresión lineal.

El modelo de regresión lineal a sido desarrollado por el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios y en base a los datos detallados en cuadro numero 12.

La variable independiente del modelo es el tipo de dislexia que presenta el niño, y la variable dependiente es el promedio de rendimiento en las tres habilidades evaluadas (leyendo, escribiendo y escuchando).

CUADRO N° 16

**MODELO LINEAL PARA EXPLICAR LA REPERCUSIÓN DE DISLEXIA
EN LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS**

$$Y = B_0 + B_1 X_t$$

Calificación de Habilidad lingüística	=	3.9686	-	0.27984	Tipo de dislexia
Desviación Estándar		0.6619		0.07674	
T Student		5.9952		0.0767	
Coefficiente de Determinación R ²	=	68.91%			
R ² Ajustado	=	63.72%			
Coefficiente de Correlación r	=	83%			
Prueba fisher F	=	13.29			

Fuente: Datos tomados del anexo F-6 (Procedimiento en base a datos del cuadro N° 12)

El modelo de regresión presenta un coeficiente para B₀ de 3.9 que representaría una habilidad innata de cuatro puntos, adquirido, básicamente por su vivencia; y el coeficiente negativo de B₁ indica que el tipo de dislexia del niño dificulta en -27.98% el aprendizaje de las habilidades lingüísticas (decrece el aprovechamiento escolar). Este modelo es respaldado por un coeficiente de determinación de 68% que explica los cambios ocurridos en el aprendizaje.

El estudio deja entrever que no todas las dificultades reflejadas en el test son producto de la dislexia, aunque esta influye significativamente, pero existen otras variables que deben ser evaluadas en estudios posteriores con el fin de determinar soluciones a este tipo de problemática.

CONCLUSIONES

- PRIMERA** : Se evaluó a 319 niños de dos colegios y se identificaron ocho niños con problemas de dislexia, y los tipos donde se encontró mayor incidencia de niños fue: a cinco de ellos con el tipo “Dysnemkinesia”, problemas de memoria y aspecto motriz; dos niños con el tipo “Dysphonesia”, problemas para recordar cuáles y donde están los sonidos en las palabras y a uno de ellos con el tipo de “Dysphoneidesia” problemas fonológicos y fonéticos. Lo que demuestra que el idioma inglés es un idioma más complejo por ser no-fonético.
- SEGUNDA** : La presencia de dislexia en los niños afecta directamente en el desempeño del Listening, Speaking, Reading y Writing. El estudio demostró que la habilidad mas afectada es el Listening y en forma similar el Writing y Reading.
- TERCERA** : La presencia de dislexia afecta el desarrollo de las habilidades no solo del idioma ingles sino de cualquier otro idioma ya que ellos tienen problemas con la velocidad de procesamiento por lo que el Listening sigue siendo la habilidad mas afectada en el aprendizaje de un segundo idioma.
- CUARTA** : La Dislexia y sus diferentes tipos repercuten significativamente en las habilidades lingüísticas del idioma inglés ya que para los niños disléxicos es muy complejo procesar dos sistemas sonoros, dos sistemas lingüísticos, conceptuales, un doble vocabulario, ampliar el repertorio fónico, distinguir códigos diferentes y pasar de un idioma a otro sin equivocarse. No se debe subestimar esta complejidad.

SUGERENCIAS

- PRIMERO:** Teniendo en cuenta los resultados, sugerimos que los centros educativos deben contar con un centro de Asesoramiento Permanente para que mejore las dificultades del alumno.
- SEGUNDO:** Las denominadas tutorías escolares no siempre cumplen su rol de orientación y apoyo para los casos de dificultades, por lo tanto debe estar completamente ligado al centro de Asesoría Permanente.
- TERCERO:** Los centros educativos al detectar la presencia de alumnos con dislexia, en lugar de separarlos deben convocar a reuniones entre los padres, los profesores e incluso los niños.
- CUARTO :** Los centros educativos deben exigir al psicólogo y otros profesionales a fines a que tengan conocimientos suficientes para atender casos de dislexia y otros problemas relacionados al proceso de aprendizaje.
- QUINTA :** Así mismo sugerimos que los alumnos con dislexia deben ser adecuadamente atendidos concordes a los resultados y consejos sobre este problema.
- SEXTA :** El centro educativo debe establecer una relación estrecha e incluso de obligación a los padres asistir en la ayuda para la superación del problema de sus hijos.



PROPUESTA:
**“IMPLEMENTACIÓN DE ASESORÍA PERMANENTE PARA
LA ATENCIÓN DE ALUMNO CON DISLEXIA”**

1. PRESENTACIÓN

Dado que he encontrado casos de alumnos con dislexia y esta representa un problema para el niño, docente, padres de familia y por ende al centro educativo, es que se requiere atención cuidadosa en cada uno de casos; por eso es necesario alcanzar propuestas alternativas, donde no solamente podemos encontrar problemas de dislexia sino también otros tipos de problemas que implican dificultades ya sean psicológicas y académicas a lo largo de proceso de aprendizaje.

Sobre la base de estas consideraciones opto por alcanzar la presente propuesta pedagógica denominada: **ASESORÍA PERMANENTE PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DISLEXIA**. Tal propuesta deberá realizarse como un centro piloto en los centros educativos donde se han realizado esta investigación, pero que de acuerdo a los resultados que pueda generar esta propuesta podrá también realizarse en otros colegios de nuestro medio.

2. DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La necesidad de Asesoría Permanente se fundamenta en el hecho de que es un servicio alternativo pedagógico que debe establecerse en estas instituciones educativas con el objeto de atender particularmente los alumnos que tienen problemas de dislexia; pero también atenderá otros problemas que impliquen especialmente participación del psicólogo y de los profesores encargados de tutoría; esto debido a que muchas veces la tutoría escolar es simplemente una nominación y no actividad pedagógica permanente.

En consecuencia, las Asesoría Permanente trabajara constantemente en la detección y atención de problemas relacionados con el proceso de aprendizaje de los alumnos, y así superara cada dificultad ya sea de carácter psicológico, emocional, académico y otros.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GENERALES

- Implementar un Centro de Asesoría Permanente como un servicio del colegio para la atención de problemas como el caso de dislexia y otros en la Institución Educativa.
- Contribuir con el mejoramiento y la calidad del aprendizaje de los alumnos y por consiguiente también con la calidad del centro educativo.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Atender problemas de dislexia en los alumnos a través del Centro de Asesoría Permanente realizando una serie de terapias y actividades con cada uno de los alumnos.
- Detectar las dificultades y problemáticas que tengan los alumnos ya sea en el aspecto psicológico, emocional, académicas y otros defectos.
- Condicionar que el Centro de Asesoría Permanente debe estar en estrecha relación con las actividades como tutoría escolar, los docentes, las autoridades, padres de familia y principalmente con el curso de idiomas extranjeros en este caso el inglés.
- Desarrollar programas sencillos para superar problemas lingüísticos, en el área de comunicación y en particular el curso de inglés.

4. JUSTIFICACIÓN

Nuestra propuesta se justifica plenamente, ya que en la actualidad es una necesidad urgente que los alumnos no solamente con problemas de dislexia sean atendidos puntualmente de acuerdo a sus dificultades; y esta atención creemos firmemente que sólo será posible a través de un Centro de Asesoría Permanente donde la dislexia sea tratada no solo como una deficiencia sino que se tomara en cuenta.

La parte talentosa que caracteriza a estos niños por la profundidad del pensamiento que los caracteriza; será enfocada como un don o talento.

Por consiguiente, es de vital importancia la implementación del mencionado centro asesorial.

5. MISIÓN

Realizar los esfuerzos necesarios, las relaciones y coordinaciones para contar con los apoyos que se requieren en el logro de implementación del Centro de Asesoría Permanente.

6. VISIÓN

Sobre la base de nuestra visión, se proyecta tener cero alumnos con problemas de carácter psicológico, emocional e incluso académico.

7. EJES CURRICULARES.

- Identidad personal, social y cultural
- Calidad de vida
- Cultura innovadora y productiva.
- Conciencia del desarrollo del niño.

8. CONTENIDOS TRANSVERSALES.

La ayuda que se brindará al niño requiere de los siguientes contenidos transversales, Motivación edad, identificación personal, desarrollo, madurez, seguridad, estimulación. Fonología, Fonética y Gramática

9. DESARROLLO DE LAS ACCIONES

9.1 Plan de acción general

Fases del plan	Objetivos	Actividades	Recurso	Evaluar	Cronograma	Responsable
1. Preparación de equipo docente	Analizar necesidades de educación especial de diferencias de aprendizaje.	Prácticas de uso de fichas Aplicación de métodos y estrategias	Libros Separatas Videos Métodos Técnicas Estrategias	Hacer uso correcto de las técnicas haciéndolas agradables y útiles para el niño. Hacer uso de exámenes orales.	01 – 02 05 – 03 05 – 04 15 – 04 01 – 05	Psicólogo Docentes Asistente social
2. Identificación Temprana de la discapacidad	Prevenir el proceso y dolorosas experiencias.					
3. Preparación de colaboradores (Padres de familia)	Involucrar a los padres por tener papel directo de enseñantes.					
4. Aplicación del tratamiento continuo	Apoyo emocional social Recuperar y superar dificultades dislexia.					

Estrategias

La estrategia a realizar se va a basar en 2 teorías en las cuales creo pertinente que el niño recibirá la ayuda necesaria: La teoría de Gardener de las inteligencias múltiples donde trataremos de resaltar una ellas en este caso la creatividad.

Segunda: Teoría sociocultural de Vigosky para la adquisición de L₂ y la de Bakhtin con su teoría Dialogized Heteroglesia. Apoyados en el Método de Davis para niños con Dislexia.

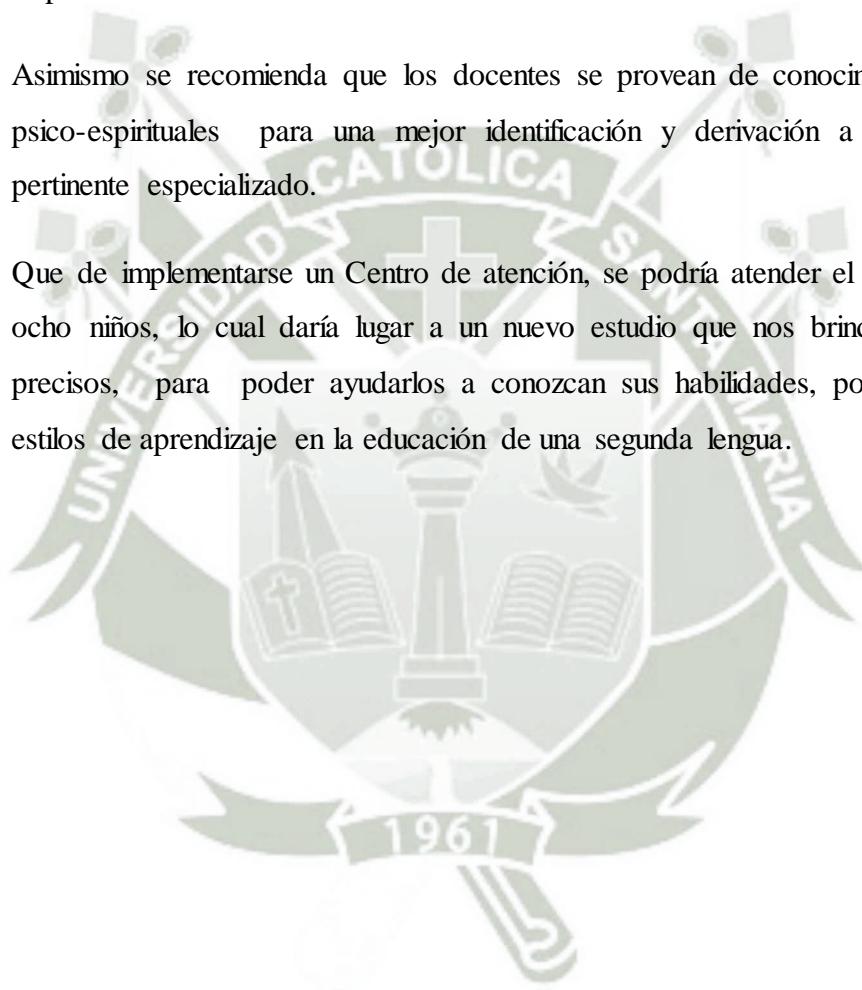
10. PLANES ESPECÍFICOS

Competencias	CONTENIDOS			Recursos	Estrategias	Indicadores de Evaluación
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal			
Control de diferentes articulaciones y aparato motriz.	Motivación Procesos cognitivos, percepción, menor atención, selección, estima afectiva.	Diferencias gestos Ejercitan músculos	Expresa alegría o enojo con el cuerpo.	Colecciones de fichas de lateralidad orientaciones especiales grafomohocidad orientación temporalmente seriaciones Calculadoras magnetófono Tablas de computadoras.	Cada sesión de sobreaprendizaje debe seguir un ritmo prudente un procedimiento estructurado pero no programado sin embargo dada la naturaleza del problema en ningún momento debe estar ausente la estimulación y/o motivación basado en el trato afectivo pertinente, tanto por parte del maestro como de la colaboradores. En este caso los padres.	Observación: Control de desempeño Primero: Nivel de estimulación por parte del maestro y otro agente. Procesos cognitivos: memoria, atención. Segundo: Nivel de maduración alcanzado por el niño en la ejecución de las tareas esperadas para su edad Percepción auditiva. Evaluar con respecto a sus propios esfuerzos. Tercero: El monto que transcurre se evalúa el nivel de desarrollo en las siguientes áreas
Dominio del lenguaje articulado (comprensión y expresión, abstracción y generalización)	Percepción visual, coordinación visual, motriz y táctil. Discernimiento	Cuando el docente saluda y vocaliza correctamente.	Razona sobre su propia forma de aprendizaje, desarrolla autoestima.			
Socialización adecuada	Establecen contacto con la mirada de personas.	Cuando diferencia reglas generales Castellano e inglés.	Se valora a si mismo y a los demás limitadamente.			
Adaptación al medio familiar y social	Reconocen reglas establecidas en su medio.	Establece horario y acatan horario establecidos para diferenciar.				

El niño deberá recibir el tratamiento y apoyo durante horas extracurriculares recibiendo así la instrucción ordinaria con los otros estudiantes sin discapacidad de su edad.

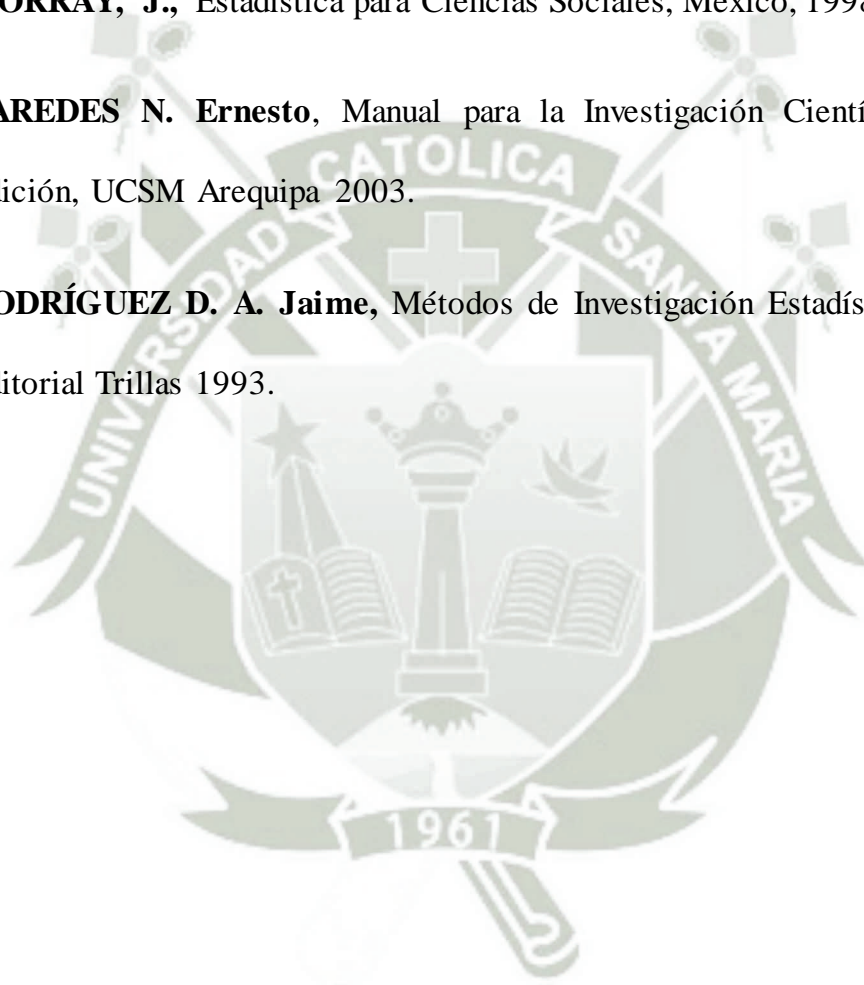
SUGERENCIAS DE LA PROPUESTA

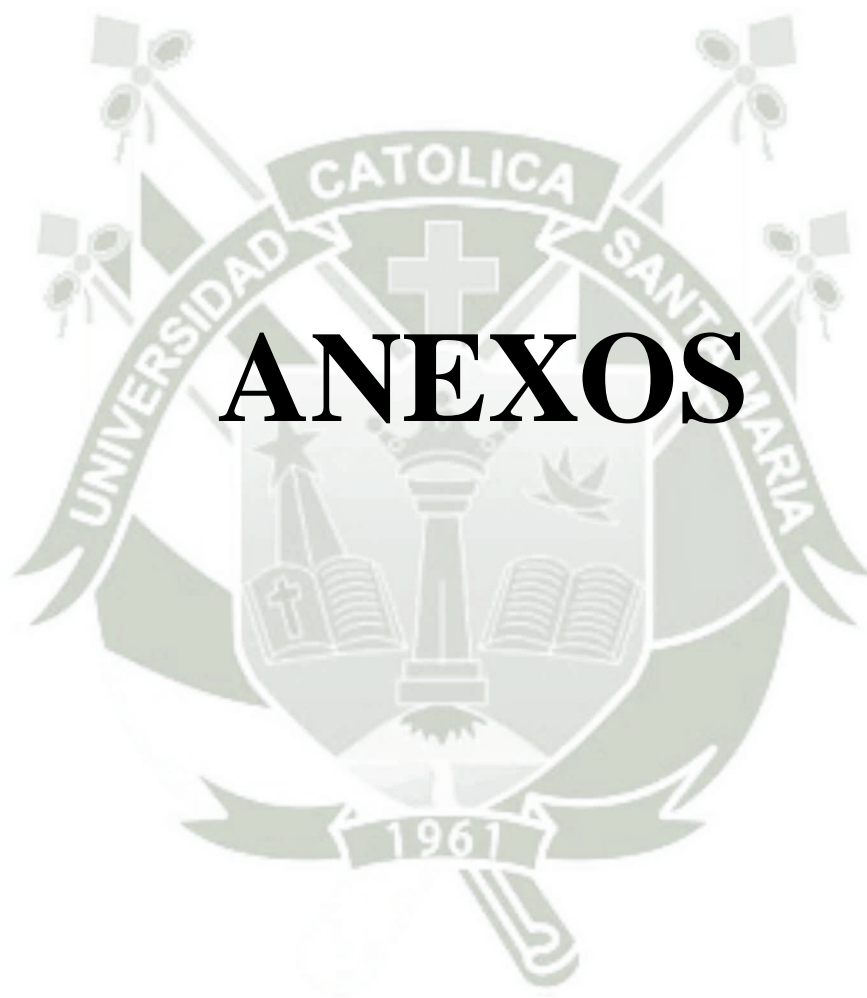
1. Dentro del plano de la propuesta para un mejor alcance de los que adolecen de Dislexia, se considera que especialmente en los niños, los padres de familia deben exteriorizarle un completo sentido del amor, en razón a que estos seres son generalmente son víctimas de incomprensión. Generalmente los padres por lo que se observa con los ojos físicos se llenan de impaciencia y causan serios tropiezos en la conducta de estos seres.
2. Asimismo se recomienda que los docentes se provean de conocimientos básicos psico-espirituales para una mejor identificación y derivación a su tratamiento pertinente especializado.
3. Que de implementarse un Centro de atención, se podría atender el caso de estos ocho niños, lo cual daría lugar a un nuevo estudio que nos brindará resultados precisos, para poder ayudarlos a conozcan sus habilidades, potencialidades y estilos de aprendizaje en la educación de una segunda lengua.



BIBLIOGRAFÍA

1. **GRIFFIN, John**, Spanish Screening Versión Of. The Dyslexia Determination Test (DDT), USA., 1989.
2. **IBARRA**, Tratamiento de Dislexia, Paidós Barcelona, 2001.
3. **MORRAY, J.**, Estadística para Ciencias Sociales, México, 1998.
4. **PAREDES N. Ernesto**, Manual para la Investigación Científica, Tercera Edición, UCSM Arequipa 2003.
5. **RODRÍGUEZ D. A. Jaime**, Métodos de Investigación Estadística, México, Editorial Trillas 1993.





ANEXOS

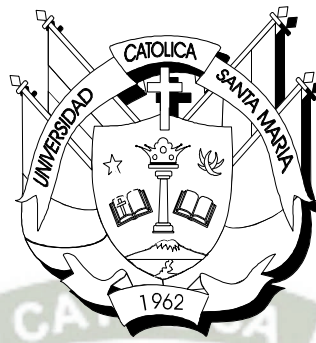


PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA



“EFECTOS DE LA DISLEXIA EN LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DEL IDIOMA INGLÉS EN NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE NIVEL PRIMARIO DE COLEGIOS PARTICULARES BILINGÜES DE LA U.G.E.L. NORTE, AREQUIPA 2004”.

**Proyecto de Tesis presentado por la
Licenciada:**
INGRID VICTORIA PASTOR DE JONES
Para optar el Grado Académico de
Magíster en Tecnología Educativa

**AREQUIPA – PERÚ
2005**

Preámbulo

Como profesional en la asignatura del Idioma Inglés he experimentado dificultades de aprendizaje en los educandos, específicamente de las habilidades lingüísticas lo que me ha motivado a realizar esta investigación para conocer sus causas de acuerdo a los tipos que presentan.

Años pasados tuve la oportunidad de enseñar adultos. Todos profesionales destacados y me di con la sorpresa que en ellos también se presentaban problemas.

Problemas arrastrados desde su niñez al no haber recibido ayuda alguna, sin que ello haya impedido el que se realicen obviamente con más esfuerzo y por ellos mismos.

Es entonces que comencé a poner atención en uno de mis estudiantes que aprendía lentamente y que pedía se le vuelva a repetir lecciones anteriores ¿Por qué no podía aprender si lucía normal? ¿Por qué era diferente?, me preguntaba como podía ayudarlo sin herir sus sentimiento y finalmente le pregunte si tenia algún problema y me contesto tranquilamente "soy disléxico " a partir de lo cual me pregunte ¿Qué es dislexia exactamente? ¿Es un problema solo para profesores de especialidad? ¿Que características presentan los educandos disléxicos? ¿Cuántos estudiantes conocen que son disléxicos? ¿Cómo profesionales prestamos atención y damos enseñanza especial para ellos? ¿Si siquiera nos damos el trabajo de tomar un test para reconocer algún problema por la falta de progreso académico y si lo tuviera. ¿Estamos preocupados de que estén recibiendo la instrucción regular y terapéutica convencional?. Por ello considero necesario responder estas preguntas, y plantear soluciones que permitan la reeducación pedagógica pertinente.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Enunciado del problema

Efectos de la dislexia en las habilidades lingüísticas del idioma Inglés en niños de segundo ciclo de nivel primario de colegios particulares bilingües de la U.G.E.L. norte. Arequipa 2004.

1.2. Descripción de problema

1.2.1. Área de conocimiento

Área: Ciencias Sociales.

Campo: Pedagogía.

Línea: Aprendizaje y Dislexia.

1.2.2. Análisis de variables

Variables

Variable independiente: dislexia.

Variable dependiente: Habilidades lingüísticas del idioma Inglés

Variables	Definición	Indicadores	Definición
Variable Independiente Dislexia	Incapacidad para aprender a leer y a escribir	-Dysphonesia – - Dyseidesia - Dysnemkinesia	Falta de habilidad para configurar y percibir toda una palabra como símbolo Dificultad para analizar y recordar los sonidos de las palabras Disfunción que envuelve memoria y aspecto Motriz
Variable dependiente habilidades lingüísticas del idioma Inglés	Dominio y uso óptimo de los recursos lingüísticos en la interacción y comunicación	- Listening - Speaking - Reading - Writing	Proceso por el cual se comprende el lenguaje escrito Proceso que va desde la representación de la expresión que procede anotar para por su análisis fónico y termina en el descifrado de los sonidos (fonemas) en letras (grafemas) Elemento crítico en el funcionamiento competente del lenguaje Proceso interactivo de construcción del significado que implica el producir, recibir y procesar información

1.2.3. Interrogantes de investigación

¿Cuál es la incidencia de niños disléxicos en 3 y 4 grados de primaria en los diferentes tipos de dislexia?

¿Cómo es el desempeño de niños disléxicos en Listening, Speaking, Reading y Writing?

¿Cómo es el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma Inglés en niños?

¿Cómo repercute la dislexia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma Inglés?

1.2.4. Tipo y nivel de problema

Tipo: Campo

Nivel: Explicativa

1.3. Justificación del problema

La relevancia científica de la presente investigación nos permitirá conocer la incidencia de la dislexia en los niños en forma objetiva y precisa, los diferentes tipos de dislexia y su desarrollo en las habilidades lingüísticas del Inglés.

El estudio reviste una relevancia contemporánea por cuanto es novedoso, único y en la actualidad el aprendizaje del idioma inglés se exige por el fenómeno de la globalización.

En lo académico proporcionara a los docentes una información valiosa sobre las características que presenta la dislexia y como repercute en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños lo que a la vez les permitirá mejorar las metodologías en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés.

Tiene relevancia social por que ayudará a que los niños conozcan sus dificultades, potencialidades y estilos de aprendizaje en la educación del idioma Inglés. Así mismo los padres de familia comprenderán y sabrán cómo ayudar a sus hijos a mejorar su aprendizaje en el idioma inglés.

MARCO CONCEPTUAL

2.1. Dislexia

2.1.1. Concepto

Habla o dicción, incapacidad parcial para leer, comprender lo que se lee, causada por lesión en el cerebro.

Estado patológico en el cual aunque es posible leer. La lectura resulta difícil o penosa (Diccionario de la Real Academia de la Lengua).

Ceguera Verbal Transitoria en el curso de la lectura" (Diccionario Quillet, Pág. 1651).

"Trastorno neurológico consistente en una dificultad para leer" (Larousse, Pág. 63).

La dislexia es un producto del pensamiento y una forma especial de reaccionar ante el sentimiento de confusión (Davis)

M. Thomson¹ define la dislexia como una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional.

Asociación Internacional de Dislexia.- A menudo se refiere a la Dislexia como una incapacidad de aprendizaje. Aproximadamente 15% de la población tiene una incapacidad de aprendizaje. Los Institutos Nacionales de Salud informan que del 60% al 80% de las personas con incapacidad de aprendizaje tienen problemas con la lectura y el lenguaje. Los personas con Dislexia generalmente tienen dificultades ya sea en el lenguaje oral receptivo, en el lenguaje oral expresivo, la lectura, la ortografía, o la expresión escrita.

Néstor Antonio Pardo Rodríguez.- Dislexia es un problema para aprender a leer y escribir, originado por una disfunción cerebral mínima, que presentan niños cuya capacidad intelectual es normal y no presenta

¹ Thomson, M.C. 1984: "Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento "Alianza Psicología, 1992"

otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades. Afecta al parecer más a los niños que a las niñas.

2.1.2. Origen de la Dislexia - (Rosner Jerome)

El origen o causa de la dislexia a pesar de la investigación realizada, sigue siendo un trastorno de etiología diversa y mal definida. La discusión sobre las causas de este trastorno no se ha cerrado hasta la fecha. Existen teorías y estudios. Una nos dice que se trata de una dificultad funcional de alguna parte o partes del cerebro que interviene en el proceso de aprendizaje y ejecución de la lecto-escritura, que va generalmente acompañada de disfunciones colaterales (orientación espacial y temporal, lateralidad, psicomotricidad gruesa y fina, esquema corporal). Además, hay un componente hereditario en una gran cantidad de casos, que se distribuye en un continuo con variación de niveles de gravedad y de manifestaciones y cuya gravedad final depende de la situación personal de partida y de la interacción con el entorno familiar, escolar y psicopedagógico².

Las hipótesis explicativas se agrupan principalmente en dos grandes áreas o tipos de problemas, de tipo neurológico y de tipo cognitivo. El nivel neurológico de explicación se refiere a la manera en que el cerebro procesa la información y cómo se diferencian los disléxicos en este campo. La organización neuropsicológica es la base en la que se asienta el funcionamiento cognitivo, aspecto al que se le presta más atención por ser directamente observable en pruebas de lectura y en pruebas de trabajos de observación en laboratorios.

Otro modo de clasificar las explicaciones de la alteración disléxica es entendiéndola como una deficiencia neurológica, una alteración de la memoria a corto plazo o de codificación, o como un problema lingüístico de algún tipo. La dificultad y posible clave para llegar a alguna conclusión sobre la etiología de la dislexia sería ver cómo

² Rosner Jerome: Helping Children Overcome Learning Difficulties Pg. 10-United States - 1993

interaccionan estas áreas débiles o lábiles con el problema de lecto-escritura, que es lo que aparece al exterior.

La dislexia, como otras alteraciones de etiología, puede ser el producto final de diversas alteraciones que afectan al funcionamiento correcto del complejo sistema que hace posible en el hombre el aprendizaje de la lecto-escritura. Así, distintas dificultades y problemas, de orígenes distintos, afectarían tramos de los circuitos cerebrales implicados en estos aprendizajes de distintas maneras.

Las investigaciones han demostrado que hay centros específicos en el lado izquierdo del cerebro que son responsables de los dos procesos básicos de codificación del lenguaje (Geschwind³, Roeltgen⁴, Hynd And Hynd⁵).

Estos procesos han sido descritos como:

Análisis fonético de palabras

Eidetic, Análisis de toda la palabra. (global)

Las dinámicas de estos dos procesos llegan a ser evidentes en explicar como se descifran las palabras basados en el modelo neuronatomical de Griffin⁶ y Walton. Una configuración visual de las letras (una palabra impresa) es recibida por los ojos y transformada en un impulso eléctrico que viaja a lo largo del nervio óptico al lóbulo occipital del cerebro donde primero se percibe en el área visual primaria. De ese punto el impulso se transmite al gyrus angular (estructura situada en el lado izquierdo superior del cerebro) donde signo y sonido se unen si la palabra es conocida por el paciente.

El hemisferio izquierdo esta especializado en el procesamiento lingüístico, así como el procesamiento analítico, lógico y secuencial

³ Geschwind 1970, Hynd And Hynd 1984

⁴ Roeltgen 1984,

⁵ Hynd And Hynd 1984,

⁶ Griffin y Walton (1981), Dislexia Determination Test (DDT)-Examiner's Instruction Manual, Los Angeles: I-MED, 1987

El hemisferio derecho está más relacionado con actividad de tipo espacial como la percepción de los sonidos no relativos con el lenguaje (ejm. La música) la profundidad y de la forma. Sobre esta especialización se han basado varias teorías:

1. La falta de dominancia cerebral haría que no hubiera especialización en el lenguaje y de ahí surgirían los problemas.
2. El retraso madurativo en la especialización, produciría los problemas.
3. Un déficit o disfunción en el hemisferio izquierdo explicaría la problemática dislexica.
4. La presencia de interferencias en el funcionamiento de ambos hemisferios sería la responsable de los problemas.
5. La disociación, la falta de integración debido a un procesamiento diferente de material auditivo y el material visual en los diferentes hemisferios.
6. Del estudio compartido de las pruebas y experimentos Thomson deduce: que lo que mas apoyo empírico parece tener es que hay un inicial retraso madurativo que lleva a un mal aprendizaje inicial por una mala estimulación y que luego se asienta una disfuncionalidad. Esta disfuncionalidad no afectaría todo el hemisferio, sino las tareas referidas a la conexión específicamente entre sonido y símbolo. La tasa de procesamiento puede ser mas baja en los dislexicos

Las hipótesis de tipos cognitivos se ocupan de procesos que implican representaciones internas, a nivel de pensamiento, la memoria, la percepción y el lenguaje. La psicología cognitiva se basa en el enfoque del proceso de la información: se percibe estimulación del medio, se codifica de diferentes maneras usando sistemas cognitivos como la memoria, análisis de rasgos, recuperación, extracción de la información.

1. Las conclusiones sobre diferencias perceptivas que se dan en la dislexia son que el problema no es la dificultad de percepción, sino

de relacionar lo percibido con lo que hay que nombrar, que distingue pero no relaciona.

2. Otro estudio sobre la posibilidad de que los disléxicos tengan una persistencia visual que los que no lo son les daría lugar a movimientos erráticos en los ojos.
3. Discriminación auditiva: Sin embargo los últimos estudios inciden en que el problema no es la percepción o discriminación auditiva, sino en etiquetar el sonido como igual ó diferente.
4. Integración de los datos auditivos y visuales, donde una vez más se va hacia la creencia de que la dificultad se encuentra en la mediación verbal que se da en estas integraciones.
5. Memoria a corto plazo y su influencia en la lecto-escritura donde se ha detectado cierta debilidad particularmente la memoria serial y secuencial y la codificación auditiva- visual
6. Dificultad específica verbal, el problema no es conceptual los niños tienen buena inteligencia, el problema aparece al abstraer y generalizar la información verbal.
7. Aspectos fonológicos- avalan que los disléxicos son sutilmente disfásicos, la dificultad se relaciona con la tradición de la información visual- verbal en la memoria a corto plazo
8. El tema de la lateralidad se suele asociar con la dislexia. Las dificultades de lateralidad pueden hacer difícil el aprender bien la lectura por las letras que se diferencian por su orientación.
9. Factores sintácticos y léxicos informan que los disléxicos son inferiores en el uso de la morfología estructural y que hacen poco uso de los rasgos suprafagmentados, como el tono, el acento, pasando por alto importantes señales lingüísticas que a los demás nos ayudan a la comprensión del texto. Por lo tanto las causas de la dislexia podrían ser:

a. Factores Hereditarios:

En muchas familias los problemas de lectura y escritura pueden ser transferidos de generación en generación. Dificultades

específicas con deletreo, matemáticas, coordinación pueden aparecer en la historia de la familia.

b. Problemas antes del nacimiento. Pre-natales:

- Mala nutrición de la madre.
- Sangrado en el embarazo.
- Placenta.
- Uso de ciertas drogas.
- Incompatibilidad de R.H.
- Enfermedades virales crónicas.
- Alcoholismo durante el embarazo.

c. Problemas durante el nacimiento.

- Anoxia (insuficiente oxígeno en el cerebro).
- Prematuro.
- Cordón umbilical en el cuello.
- Posición posterior del útero.
- Parto seco (causado por el rompimiento de la placenta).
- Presión alta.
- Exposición rápida (Exponiendo al infante demasiado rápido a la presión del aire).

d. Problemas post- natales.

- Fiebres altas.
- Accidente o caída en algo filudo.
- Meningitis.
- Encefalitis.
- Respiración sostenida.
- Desafortunadamente, la ciencia de la neurología y psicología no están suficientemente avanzadas para identificar sin equivocarse que es lo que causa dicha disfunción.

2.1.3. Tipos de dislexia

Basados en las áreas del lenguaje específicas del cerebro, gyrus angular área sensorial del lenguaje que consiste de la corteza auditiva de asociación y partes adyacentes del lóbulo parietal (área de Wernicke) corteza motora, giros supramarginal y angular área motora del habla (área de broca) se puede identificar tres tipos de dislexia (Boder, Griffin and Walton)⁷. Que son los siguientes:

2.1.3.1. Dysphonesia (fonológico): Término usado cuando el individuo tiene una mínima disfunción que envuelve el área de Wernicke, sufre de una debilitación en la habilidad fonética. Niños en este tipo de dislexia tienen dificultad para analizar y recordar cuales y donde están los sonidos en las palabras. El resultado de problemas fónicos hace que los niños dependan de otra palabra en el vocabulario cuando no conocen la palabra buscan otra por ejemplo pony por horse. Cuando descifran palabras tienen dificultad en determinar cual y como es la palabra original por ejemplo, ellos pueden escribir “fmlve” por “familiar” o “tap” por “lamp”.

Ellos no pueden procesar donde estar los sonidos. Su corta memoria auditiva secuencial puede ser pobre y no permite recordar un número "8167" como "8671", o recuerda ir a su cuarto por algo pero al llegar olvida por que:

2.1.3.2. Dyseydesia (fonémica): Un niño con una disfunción en el giro temporal angular superior tendrá dificultades de proceso eidetically global en el cuál se reconocen las palabras bajo su forma y configuración (haciendo una inmediata unión de sonido-símbolo) como resultado leerán laboriosamente omitirán fonemas especialmente en sílabos compuestos ejm. Log por Laugh o inversión de fonemas equivalentes (“rede” “ready”). Problemas al almacenar la información por lo tanto, la recuperación de la información es muy difícil.

⁷ Griffin and Walton. Ibid.

2.1.3.3. Dysnemkinesia (superficial): Este tipo es menos serio y fácil de curar en muchos casos, envuelve una mínima disfunción en la corteza motora en la formación de las letras. Estas pueden ser confundidas o invertidas. Ejemplo "d" por "b" como "doy" por "boy". Problemas de memoria y motor del movimiento. Problemas de lateralidad y direccionalidad, arriba, abajo, derecha, izquierda.

Existen combinaciones con estos tres tipos como son:

- a) **Disphoneidesia:** Inhabilidad para reconocer o percibir palabras desconocidas es una combinación de Dysphonesia y Dyseidesia.
- b) **Dysnemkineidesia:** Deficiencia en la habilidad motora, símbolos escrito y en la habilidad de percibir toda la palabra y unirla con auditivo.
- c) **Dysnemkimphonesia:** Deficiencia en la habilidad motora para escribir e integrar símbolos y grafemas con fonemas.
- d) **Dysnemkimphononeidesia:** Deficiencia en la habilidad motora, signos escritos, grafemas, fonemas, toda la palabra, visual - auditivo.

2.1.4. Características

M. Thomson.⁸ Se caracteriza, porque las adquisiciones de la persona 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. Es un problema de orden cognitivo que afecta aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, omisión de letras o sílabas particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación.

La dislexia va unida en ocasiones a otros problemas de aprendizaje escolar, tales como la disgrafía (dificultades en el trazado correcto de las letras, en el paralelismo de las líneas, en el tamaño de las letras, en la presión de la escritura) y en fases posteriores aparece la disortografía (dificultades para el uso correcto de las reglas de ortografía). En ocasiones la dislexia va unida a dificultades de pronunciación, con mayor incidencia en la dificultad de palabras nuevas.

En el aula se puede detectar inicialmente por el retraso en el aprendizaje de lecto escritura, las peculiaridades que se dan cuando consigue iniciar el aprendizaje, la lentitud, la tendencia al deletreo, la escasa comprensión lectora debido a la falta de ritmo, falla en pronunciación y omisión de letras, la ausencia de puntuación. A medida que los cursos pasan, los problemas se agudizan ya que el estudio, y el trabajo escolar en general se basa en las habilidades que el niño no tiene y se retrasa progresivamente. Así, la dificultad lectora, la escasez de comprensión, llevan a malos resultados escolares, mal autoconcepto, actitudes de desgano y conductas en ocasiones, perturbadoras del buen funcionamiento del niño en el aula.

La dislexia se presenta en muchos grados, desde pequeños problemas superables en breve plazo, hasta una dificultad que se arrastra de por vida y que se aproxima como en un continuo hacia la disfasia, que es un problema más grave y profundo de todas las áreas de lenguaje.

Profundizando en la detección de los niños con problemas de dislexia, de acuerdo con los criterios de la Asociación Británica de Dislexia y con otras fuentes, los signos que pueden tener algunos de ellos, no necesariamente todos los niños hasta los 9 años serían los siguientes:

1. Problemas de atención:

- Falta y pocos espacios de atención.
- Problemas de tentativa e intenciones.
- Problemas de focus en el pensamiento.

⁸ M. Thomson, Ibid.

- Distracción.
- Dificultad de sobresalir en trabajos o tareas.
- Mala modulación de actividades al respecto.

2. Habilidades motoras.

- Pobre coordinación manual y visual (cogiendo o pateando la pelota).
- Dificultad con el motor fino.
- Dificultad para entender pensamientos abstractos (metáforas).
- Dificultad en hacer comparaciones abstractas.
- Dificultad para localizar ideas.
- Pobre discriminación de un objeto

3. Visuales- espaciales.

- Problemas de discriminación de la figura.
- Dificultad de discriminación de letras, palabras en oración, y oración en párrafos.
- Inhabilidad para percibir y/o recordar letras en una secuenciación
- Inhabilidad para visualizar y organizar problemas matemáticos en papel.

4. Comportamiento social.

- Dificultad en percibir o interpretar expresiones faciales, gestos o lenguaje del cuerpo.
- Dificultad en entender causa-efecto.
- Dificultad en entender como el comportamiento personal afecta a una persona.
- Comportamiento impulsivo, verbalización impulsiva.
- No simpatiza fácilmente con otros.
- Respuestas inadecuadas.

5. Confusión de derecha a izquierda.

- Dificultad para distinguir la derecha de la izquierda
- Reversión.
- Problemas de dimensión espacial.

6. Memoria

- Dificultades para seguir instrucciones.
- Dificultades para recordar que acaba de decir o ver.
- Dificultades para recordar que acaba de leer.
- Tendencia a perder el pensamiento.
- Dificultad para recordar cosas aprendidas después de un tiempo.
- Dificultad para recordar nombres, datos y lugares.
- Dificultad para recordar cosas abstractas.
- Frecuente sensación de que creer que la pieza esta ahí pero no puede decirla (fenómeno de lengua).

7. Organización

- Dificultad de la información organizada de la oración.
- Dificultad de secuenciación (primero, segundo...).
- Dificultad de categorizar y clasificar.
- Dificultad para establecer prioridades.
- Dificultad para organizar materiales, cuadernos, espacio, tiempo, planeación de investigaciones.
- Sintetizar

8. Símbolos de aprendizaje.

- Dificultad inusual con matemáticas básicas, Cálculo, química.
- Dificultad con lenguas extranjeras.
- Dificultad con fónicos, lectura y deletreo

9. Lenguaje.

- Habilidades lingüísticas pobres.
- Dificultad en comprender que ha sido escuchado.
- Frecuencia de malos entendidos en lo que escucha.
- Problemas de entendimiento en el lenguaje.
- Problemas de expresión de ideas y pensamientos.
- Lenguaje desorganizado.
- Vocabulario pobre.
- Dificultad para decodificar símbolos escritos.
- Problemas con oraciones y gramática

- Pobre deletreo y escritura.

Hay algunos factores que influyen en el estado del problema en esta edad:

- a. El nivel mental. Los niños con una capacidad intelectual alta, encuentran a veces la forma de superar los problemas, en especial si han recibido atención especializada, y/o apoyo familiar, a veces en forma de repaso insistente a nivel oral cuando se dan cuenta intuitivamente que pueden compensar su dificultad de comprensión lectora de ese modo.

La función mental origen de la dislexia es un don en el más estricto sentido del término por las siguientes características:

- Una habilidad natural.
 - Un talento.
 - Algo especial que enriquece a la persona.
 - Creativos.
 - Curiosos e
 - Intuitivos.
 - Altamente creativos.
 - Predominantemente visuales.
 - Piensan de una manera multidimensional.
 - Mejor aprendizaje con utilización de manos.
 - Mejor pensamiento con imágenes que con palabras.
 - Piensan en el modo verbal y no verbal
- b. La gravedad de la dislexia. Las alteraciones profundas son más difíciles de superar que las leves. Según algunos autores la dislexia forma un continuo con la disfasia, un trastorno del área del lenguaje más profundo y con un mayor correlato con disfunciones cerebrales. Hay disléxicos que mantienen su dificultad hasta adultos pese al tratamiento.
 - c. El diagnóstico precoz y la reeducación adecuada aumenta las posibilidades de que el trastorno se supere.

d. La eficaz colaboración de la familia y el profesorado en el tratamiento, teniendo en cuenta la motivación y el aumento de la autoestima como factores de vital importancia en el mantenimiento y éxito del tratamiento.

Los trastornos típicos en **las habilidades lingüísticas de niños disléxicos** son:

En **el lenguaje**, las dislalias y omisiones se suelen haber superado o estar en fase de superación. Sin embargo las inversiones y confusiones de fonemas aumentan. El rendimiento en las áreas lingüísticas es bajo. Pese a ello si se les explican las cosas verbalmente es más capaz de aprender que si se le exige que adquiera los conocimientos mediante la lectura o escritura repetida.

Dificultades para elaborar y estructurar correctamente las frases, para estructuras relatos y por lo tanto para exponer conocimientos de una forma autónoma. Dificultad para expresarse con términos precisos. Dificultad en el uso adecuado de los tiempos del verbo. En general continua la pobreza de expresión oral. La comprensión verbal continúa en desnivel con la capacidad intelectual.

En la **lectura** es frecuente que se queden en un nivel de lectura vacilante-mecánica, con lo que no encuentran gusto alguno en la lectura y no se motivan en los aprendizajes escolares ni en la lectura como distracción o complemento. El esfuerzo del niño, cuando lo hace, se pierde en gran parte en descifrar las palabras, se cansa, y tiene gran dificultad para abstraer el significado de lo que lee.

En ocasiones se detecta que la lectura silenciosa, para sí, le resulta más eficaz que la lectura en voz alta, donde las dificultades se manifiestan de forma más patente.

Permanece la dificultad en las seriaciones. Esto se manifiesta en la dificultad de uso del diccionario. Les cuesta aprender la ordenación alfabética de las letras. Además les cuesta recordar la ordenación de las

letras dentro de la palabra, lo que unido a las dificultades ortográficas que suelen tener, da como resultado esa gran dificultad en el uso del diccionario.

En la **escritura**, siguen presentando cierta torpeza en el aspecto motriz. Es frecuente el agarrotamiento y el cansancio motriz, dado el sobreesfuerzo que le requiere la escritura a nivel gráfico, comprensivo, ortográfico y de ordenación en el papel. Se llega a dar una especie de fobia hacia la escritura, que dificulta el tratamiento y que hay que superar en las fases iniciales del mismo. En la lectura se da también esa posición de rechazo sistemático cuasi-fóbico de la esa actividad tan negativamente cargada.

La **ortografía**, como hemos referido arriba, es una gran dificultad para estos niños y se puede hablar en muchas ocasiones de disortografía. Muchos niños acaban leyendo aceptablemente, pero la ortografía es deficiente, debido a una percepción y memorización visual deficientes, de la "gestalt " de las palabras. Les cuesta recordarlas como un todo.

Al redactar de forma espontánea pone de manifiesto su mala ortografía en mayor medida que en otros usos de la escritura. A ello se une la dificultad para ordenar las frases, para puntuar con corrección y expresarse con los términos precisos. Es una versión aumentada de su dificultad de expresión oral.

En **otras materias** además de la lectura, la escritura y el cálculo, se observan dificultades que tienen que ver con las características descritas, como la desorientación espacio-temporal. Así, en historia les cuesta captar la sucesión temporal y la duración de los períodos. En geografía tienen gran dificultad para localizar y en especial para establecer las coordenadas geográficas y los puntos cardinales. En geometría se producen grandes dificultades por su relación directa con la estructuración espacial.

Pese a la reeducación en algunos casos la dislexia es de forma atenuada hasta la edad adulta: les cuesta automatizar las nociones espaciales y

temporales, su lectura no llega a alcanzar nunca una gran rapidez y su expresión oral no suele ser muy fluida. Esto no impide el desarrollo profesional, incluso a nivel universitario.

2.1.5. Estrategias en el aula

Lo que recomienda Thomson es el “sobreaprendizaje”: volver a aprender la lectoescritura, pero adecuando el ritmo a las posibilidades del niño, trabajando siempre con el principio rector del aprendizaje sin errores, propiciando los éxitos desde el principio y a cada paso del trabajo de sobreaprendizaje. Se trata de hacer el reaprendizaje correcto de las técnicas lecto-escritoras, haciéndolas agradables y útiles para el niño, propiciando como el éxito, en lugar del fracaso que está acostumbrado a cosechar.

En la situación del aula se pueden dar las siguientes sugerencias específicas:

1. Hacer saber al niño que se interesa por él y que desea ayudarlo. Él se siente inseguro y preocupado por las reacciones del profesor.
2. Establecer criterios para su trabajo en términos concretos que él pueda entender, sabiendo que realizar un trabajo sin errores puede quedar fuera de sus posibilidades. Evaluar sus progresos en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás en sus áreas deficitarias. Ayudar en los trabajos en las áreas que necesita mejorar.
3. Dar atención individualizada siempre que sea posible. Hacer saber que puede preguntar sobre lo que no comprenda.
4. Asegurar de que entiende las tareas, pues a menudo no las comprenderá. Dividir las lecciones en partes y comprobar, paso a paso, que las comprende ¡Un disléxico no es tonto! Puede comprender muy bien las instrucciones verbales.

5. La información nueva, debe repetirse más de una vez, debido a su problema de distracción, memoria a corto plazo y a veces escasa capacidad de atención.
6. Puede requerir más práctica que un estudiante normal para dominar una nueva técnica.
7. Necesitará ayuda para relacionar los conceptos nuevos con la experiencia previa.
8. Dar tiempo: para organizar sus pensamientos, para terminar su trabajo. Si no hay apremios de tiempo estará menos nervioso y en mejores condiciones para mostrarle sus conocimientos. En especial para copiar de la pizarra y tomar apuntes.
9. Alguien puede ayudarle leyéndole el material de estudio y en especial los exámenes. Muchos disléxicos compensan los primeros años por el esfuerzo de unos padres pacientes y comprensivos en leerles y repasarles las lecciones oralmente. Si lee para obtener información o para practicar, tiene que hacerlo en libros que estén al nivel de su aptitud lectora en cada momento. Tiene una dificultad tan real como un niño ciego, del que no se espera que obtenga información de un texto escrito normal. Algunos niños pueden leer un pasaje correctamente en voz alta, y aún así no comprender el significado del texto.
10. Evitar la corrección sistemática de todos los errores en su escritura. Hacer notar aquellos sobre los que se está trabajando en cada momento.
11. Si es posible hacer exámenes orales, evitando las dificultades que le suponen su mala lectura, escritura y capacidad organizativa.
12. Tener en cuenta que le llevará más tiempo hacer las tareas para casa que a los demás alumnos de la clase. Se cansa más que los demás.

Procurar un trabajo más ligero y más breve. No aumentar su frustración y rechazo.

13. Es fundamental hacer observaciones positivas sobre su trabajo, sin dejar de señalar aquello en lo que necesita mejorar y está más a su alcance. Hay que elogiarlos y alentarlos siempre que sea posible.

14. Es fundamental ser consciente de la necesidad que tiene de que se desarrolle su autoestima. Hay que darles oportunidades de que hagan aportaciones a la clase. Evitar compararle con otros alumnos en términos negativos. No hacer jamás chistes sobre sus dificultades. No hacer leer en voz alta en público contra su voluntad. Es una buena medida el encontrar algo en que el niño sea especialmente bueno y desarrollar su autoestima mediante el estímulo y el éxito.

15. Hay que considerar la posibilidad, de evaluar con respecto a sus propios esfuerzos y logros, en vez de evaluarlo respecto de los otros alumnos de la clase.

16. Permitir aprender de la manera que le sea posible, con los instrumentos alternativos a la lectura y escritura que estén a nuestro alcance: calculadoras, magnetófonos, tablas de datos.

2.2. Habilidades Lingüísticas del Idioma Inglés

El aprendizaje de Idioma Extranjero contribuye a la formación integral de los púberes y adolescentes coadyuvando al desarrollo de sus capacidades comunicativas necesarias para una mejor interacción con los demás, permitiéndole además afinar su pensamiento y ampliar su visión del mundo. Como parte del currículo, el área de Idioma Extranjero toma en cuenta los ejes curriculares, y aporta a ellos desde su propia perspectiva. Un adecuado manejo de una lengua extranjera apoyada en las habilidades desarrolladas en su lengua materna o segunda lengua, contribuye a afirmar la identidad personal, social y cultural de los estudiantes, pues busca que el

alumno tenga una visión del mundo desde diferentes perspectivas culturales. El objeto de enseñar una lengua consiste en posibilitar al estudiante para que se comporte de manera tal que pueda actuar, en cierta medida y para ciertos propósitos, como miembro de una comunidad ajena a la suya. Ahora bien, variara el grado en que un determinado estudiante pueda querer participar. Estos diversos grados de participación requieren de diferentes niveles de habilidades en la ejecución lingüística en diferentes clases de habilidades, estas, de manera convencional, han recibido nombres diferentes: conversación, escritura en voz alta etc. Lo que resulta claro es que la enseñanza de una segunda lengua se considera, y siempre ha sido así, como el desarrollo de un conjunto de habilidades de actuación en el estudiante, y los programas de estudios y los horarios, a menudo, se expresan en términos de las habilidades que se enseña.

Hay un dicho muy antiguo en la enseñanza y aprendizaje de idiomas y es que el estudiante debe primero escuchar con comprensión para luego hablar y si el estudiante ya escucho, comprendió ya puede hablar entonces ya puede leer y solo cuando ya escuchó, habló, leyó, recién puede escribir.

Listening with comprehension

Then

Speaking

Then

Reading

And finally

Writing

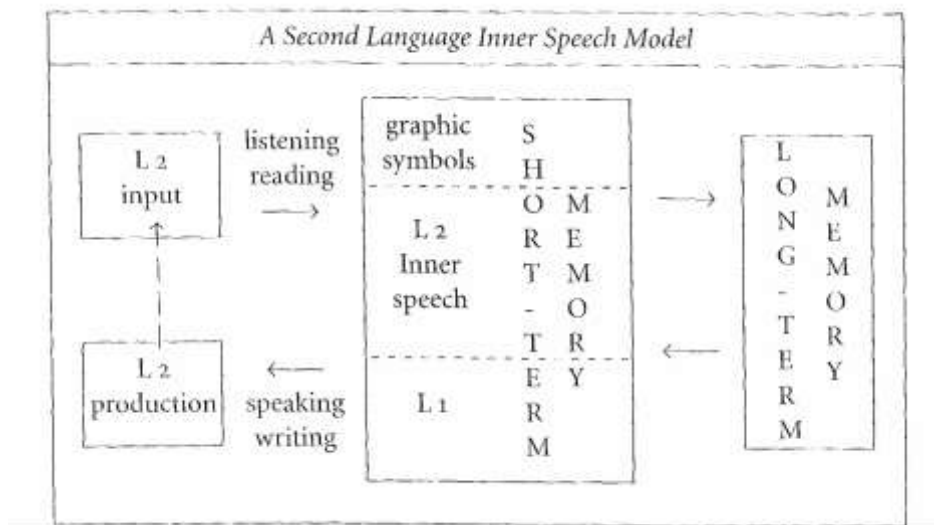
Como podemos notar la enseñanza del lenguaje se da en términos de cuatro habilidades Listening, Speaking, Reading, and Writing

The Four Skills

	Productive/active	Receptive/passive
Aural Medium	Speaking	Listening
Visual Medium	written	Reading



Modelo interno del habla en una segunda lengua



A Second Language Inner Speech Model (Source: Maria C. M. de Guerrero, "Form and Functions of Inner Speech in Adult Second Language Learning." *la Vygotskian Approaches to Second Language Research*, edited by James P. Lantolf and Gabriela Appel, 3d ed. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1998:103. An imprint of Greenwood Publishing Group, Inc., Westport, Conn. Reproduced with permission.)

2.3. Tipos de habilidades lingüísticas

2.3.1. Habilidad del Listening

El escuchar es un elemento crítico en el funcionamiento competente del lenguaje de una segunda lengua para la comunicación en la escuela, en el trabajo, o en la comunidad. En el curso normal de un día, el escuchar se utiliza el doble de veces como discurso speaking cuatro a cinco para la lectura y la escritura (Rivers)⁹. Con todo el Listening sigue siendo uno de los procesos menos entendidos en el aprendizaje de idiomas a pesar del reconocimiento del papel crítico que desempeña en la comunicación y en la adquisición de la lengua (Morley)¹⁰. Mientras que la instrucción de lenguas se ha dirigido hacia acercamientos basados en comprensión-técnicas, el escuchar para aprender se ha convertido en un elemento

⁹ Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

¹⁰ Morley, J. (1991). Listening comprehension in second/foreign language instruction. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (2nd ed.) (pp. 81-106). Boston: Heinle and Heinle

importante en los salones de aprendizaje del Inglés como segunda lengua (ESL) (Lund).¹¹

Elementos importantes en el Listening

2.3.1.1. El Oyente

El interés del oyente es un asunto que aumenta la comprensión. Un oyente que es un participante activo en una conversación tiene generalmente más conocimiento de fondo para facilitar la comprensión del asunto que un oyente que, en efecto, esté escuchando detrás de las puertas una conversación entre dos personas o que la comunicación se ha registrado en una cinta magnética para audio. Además, la capacidad de utilizar habilidades de la negociación, tales como pedir la clarificación, la repetición, o la definición de los puntos no entendidos, permite a un oyente tener sentido de la información entrante.

El oyente:

1. Determina una razón para escuchar;
2. Toma el discurso puro sin refinar y los deposita en una imagen en la memoria a corto plazo;
3. Intenta organizar la información identificando el tipo de acontecimiento del discurso (conversación, conferencia, anuncio en radio) y de la función del mensaje (persuasiva, informática, petición);
4. Predice la información esperada para ser incluido en el mensaje;
5. Hace uso de esquemas para poder recordar toda la información en la memoria y ayudar a interpretar el mensaje;
6. Asigna un significado al mensaje;
7. Comprueba que se haya entendido el mensaje;

¹¹ Lund, R.J. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals*, 23,105-115.

8. Determina la información que se sostendrá en memoria a largo plazo;
9. Cancelaciones de la forma original del mensaje que había sido recibido en la memoria a corto plazo (Marrón; Dunkel)¹².

Cada uno de estos pasos influye en las técnicas y las actividades que un profesor pudo elegir para incorporar en la instrucción de; principiantes en aprender a escuchar tan bien como escuchar a aprender. ¿Qué otros procesos se trabajan?.

Al mismo tiempo, se dan dos tipos de proceso cognoscitivos que ocurren a la misma vez: proceso de abajo hacia arriba bottom-up y de arriba hacia abajo up down.

Estos procesos se refieren a utilizar los esquemas (conocimiento de fondo y comprensión global) para derivar el significado y para interpretar el mensaje. Por ejemplo, en la preparación para entrenar un pulidor de piso nuevo.

Top-down

Proceso de arriba hacia abajo *Top-down*, se activa el proceso de arriba hacia abajo el principiante repasa una actividad que ya conoce sobre usar el viejo pulidor de piso. Esto pudo exigir el discutir de los pasos en el proceso que pulía; repaso de vocabulario tal como interruptor, encendido, apagado, etc.; o la generación de una lista de las preguntas que el principiante podría contestar en el proceso de entrenamiento

2.3.1.2. Bottom UP

¹² Dunkel, P. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70(2), 99-106.

El proceso bottom-up se refiere a derivar el significado del mensaje basado en los datos entrantes de la lengua, de sonidos, a las palabras, a las relaciones gramaticales, y al significado. El tono, el ritmo, y la entonación también desempeñan un papel en el proceso bottom-up. El proceso bottom-up sería activado cuando el teacher hace una pregunta usando la forma declarativa con la entonación de levantamiento ("usted ve ese interruptor allí?") para ver su comprensión. La practica en el reconocimiento de declaraciones y las preguntas se diferencian solamente en la ayuda de la entonación y las habilidades de proceso bottom-up del principiante. Los principiantes necesitan estar enterados de cual de los procesos afectan su comprensión al escuchar, y que practicas necesita para mejorar cada una de ellas.

2.3.1.3. El Hablante

La lengua familiar del hablante y las formas reducidas hacen la comprensión más difícil. El grado en el que el hablante utiliza estas formas de la lengua afecta la comprensión. Cuánto más exposición tiene el oyente de ellas, mayor es la capacidad de comprender. El índice de un hablante en el hablar puede ser demasiado rápido, demasiado lento, o tiene también muchas vacilaciones para que un oyente siga. Por ejemplo vacilaciones como("er.. . I mean. . That is. . .") puede asistir al oyente. Los principiantes necesitan práctica en el reconocimiento de estos hábitos del discurso para descifrar el significado.

2.3.1.4. El contenido

Si el contenido es familiar es más fácil de comprender que los que contienen vocabulario desconocido en el que el oyente tiene escaso conocimiento de fondo

2.3.1.5. La ayuda visual

Ayuda visual, como vídeos, los cuadros, diagramas, gestos, expresiones faciales, y lenguaje del cuerpo, pueden aumentar la comprensión si el principiante es capaz de interpretarla correctamente ¿Qué sucede cuando escuchamos?.

Aunque el Listening está etiquetado como una habilidad pasiva, Listening es un proceso activo de seleccionar y de interpretar la información auditiva y visual (Richards¹³; Rubin)¹⁴. La mayoría de lo que se sabe sobre el proceso de Listening proviene de la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna; sin embargo, la importancia de enseñar a comprender lo que se escucha ha aumentado (Rubin)

Hay varios procesos básicos en el trabajo de Listening. Éstos no ocurren necesariamente secuencialmente; pueden ocurrir simultáneamente, en una sucesión rápida, o al revés y remitir según lo necesitado. El oyente no es generalmente consciente de realizar estos pasos, ni de cambiar hacia adelante y hacia atrás entre ellos:

2.3.1.6. ¿Qué debe ser considerado al seleccionar técnicas y actividades en el Listening?

- El escuchar debe ser relevante.
- El material debe ser auténtico.
- El desarrollo de las estrategias de Listening debe ser animado.
- Las actividades deben enseñar, no probar.

2.3.2. La Habilidad de Speaking

Las técnicas de instrucción de todo lenguaje promueven la integración del hablar, de escuchar, de leer, y de escribir de las formas que reflejen su uso natural del lenguaje.

¹³ Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.

¹⁴ Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*. 78(2),199-221

Pero las oportunidades para hablar y escuchar requieren de estructura y planificación para apoyar el desarrollo del lenguaje.

2.3.2.1. Que es Speaking?

El hablar es un proceso interactivo de construir el significado que implica el producir, el recibir y el procesar la información (Brown; Quemaduras y Joyce). Su forma y significado son dependientes del contexto en el cual ocurre, incluyendo los participantes, sus experiencias colectivas, el medio circundante, y los propósitos para hablar. Es á menudo espontáneo, ampliable, y desarrollado. Sin embargo, el hablar no es siempre imprevisible. Las funciones de la lengua (o los patrones) que tienden á repetirse en ciertas situaciones del habla (e.g., declinando una invitación o pidiendo un tiempo de descanso en el trabajo), pueden ser identificados y ser planeados (Quemaduras y Joyce). Por ejemplo, cuando un vendedor me pide a "mayo ayúdele?" la secuencia prevista del habla incluye una declaración de la necesidad, de la respuesta a la necesidad, de la oferta del aprecio, del reconocimiento del aprecio. El hablar requiere de los principiantes no solamente saber producir puntos específicos de la lengua tales como gramática, pronunciación, o vocabulario (*capacidad lingüística*), también que entienden, cuando, porqué, y cuantas maneras de producir la lengua existen (*capacidad sociolingüística*). Finalmente, el hablar tiene sus propias habilidades, estructuras, y convenciones diferentes de la lengua escrita (Quemaduras y Joyce; Carretero y McCarthy; Cohen¹⁵). Un buen hablante sintetiza este arsenal de habilidades y de conocimiento para tener éxito en un acto de habla dado.

2.3.2.2. ¿Cuáles son algunos factores que afectan el proceso de Speaking?

¹⁵ Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 253-267.

El hablar es un proceso exigente, no solamente debido a la complejidad del proceso en sí mismo, sino también debido a los factores que caracterizan al oyente, al hablante, el contacto entre ellos, el código lingüístico que se emplea, el medio circundante, el tema y la forma del mensaje, y cualquier ayuda visual que acompañe el mensaje (Brown¹⁶ y Yule).

2.3.2.3. Habilidades orales de la comunicación en la instrucción ESL.

Dentro de la sala de clase, el hablar y el escuchar son las habilidades más usadas (Brown²¹). Son reconocidas como críticas para funcionar en un contexto del lenguaje por los profesores y por los estudiantes. Estas habilidades son también puntos de partida educacionales lógicos cuando los estudiantes tienen niveles bajos de la instrucción (en lengua Inglesa materna) o enseñanza convencional limitada, o cuando vienen de una lengua con una escritura no-Romana o una tradición predominante oral.

2.3.2.4. Que hace un buen hablante

Las habilidades de un hablante y los hábitos del discurso tienen un impacto en el éxito de cualquier intercambio (Van Duzer)¹⁷. Los hablantes deben poder anticipar y después producir los patrones previstos de las situaciones específicas del discurso. Deben también manejar elementos discretos tales como dar vuelta-tomar, reformulación, abastecimiento de la regeneración, o volver a dirigir (Quemaduras y Joyce). Por ejemplo, un principiante implicado en el intercambio con un vendedor previamente debe saber el patrón generalmente que tal interacción sigue y tiene acceso al conocimiento mientras que progresa el intercambio el principiante debe también elegir el vocabulario correcto para

¹⁶ Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

¹⁷ Van Duzer, C. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. Washington, DC: Project in Adult Immigrant Education and National Center for ESL Literacy Education.

describir el artículo buscado, para reformular o para acentuar palabras, para clarificar la descripción si el vendedor no entiende, y para utilizar expresiones faciales apropiadas, para indicar la satisfacción o el descontento con el servicio. Las otras habilidades y conocimiento que la instrucción puede tratar incluyen lo siguiente:

- Producir los sonidos, los patrones del stress, estructuras rítmicas y correcta entonación del lenguaje.
- Usar las estructuras de la gramática exactamente.
- Determinar las características de las audiencias incluyendo conocimiento compartido o puntos compartidos de la referencia, de las relaciones de estado y de la energía de participantes, de los niveles del interés, o de las diferencias en perspectivas;
- Seleccionar el vocabulario que sea comprensible y apropiado para las audiencias, el asunto que es discutido, y el ajuste en el cual el acto de discurso ocurre; la interacción de los componentes del discurso tales como vocabulario, índice del discurso, y complejidad de las estructuras de la gramática de maximizar la comprensión y la implicación (Brown) del oyente.
- Aplicar de estrategias para realzar la comprensibilidad, las estructuras rítmicas, y las entonaciones de la lengua; las palabras claves, reformulación, o comprobación para saber si hay comprensión del oyente;
- Usar gestos o lenguaje del cuerpo.

2.3.3. Reading

Desde una perspectiva interactiva se asume que leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen el lector, sus expectativas, sus conocimientos como también en el texto, su forma y su contenido necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia , que se apoya en

la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso de control que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias .

Bravo presenta los procesos básicos del aprendizaje de la lectura en tres niveles:

- El primer nivel cognitivo tiene que ver con los denominados procesos periféricos, que son los que permiten la recepción de la información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza.
- El segundo nivel tiene que ver con el pensamiento verbal abstracto que implica un nivel de complejidad y abstracción vinculado al potencial intelectual de cada educando y a los conocimientos y experiencias previas.
- El tercer nivel involucra a la memoria verbal, el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico; procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

El niño se enfrenta a un estímulo físico que es la palabra escrita y que debe registrar. Una vez en el horizonte perceptivo del educando, éste debe realizar una categorización de los componentes de la palabra.

Existen dos vías de acceso posible para continuar el proceso:

- a. Vía de acceso directo: Una vez categorizadas las letras de la palabra, éstas activan un conjunto de unidades que son mayores que las letras. Éstas activan el léxico ortográfico activando las formas ortográficas de las palabras en la memoria. A partir de aquí, se accede a las representaciones semánticas y fonológicas de la palabra.¹⁸
- b. Vía de mediación fonológica: Una vez que se realiza la categorización de las letras de la palabra, se realiza una conversión grafema-fonema que permite la activación de las formas fonológicas de las palabras, accediendo así a las representaciones semánticas y ortográficas de las mismas.

¹⁸ Bravo L. (1999). Lenguaje y dislexia. Enfoque cognitivo del retardo lector. 3° ed. México Alfa-Omega.

Investigaciones recientes apoyan la idea que es posible que la conversión se dé a un nivel superior al del grafema y por lo tanto al del fonema. (Lorente). En el lector experto estos procesos son automáticos y no requieren de la memoria de trabajo.

A través de la lectura por acceso directo es posible que el sujeto lea palabras irregulares o discrimine homófonos. A partir de la lectura por mediación fonológica pueden leerse todas aquellas palabras regulares y las pseudopalabras.

La lectura es un modo particular de adquisición de información. Al hablar de lectura, es frecuente que se confundan la capacidad lectora, los fines de la lectura, la actividad lectora y la ejecución lectora.

La ejecución lectora -evidentemente- es el resultado, el grado de éxito de la actividad lectora. La actividad es el conjunto de sucesos que ocurren en el cerebro y en el sistema cognitivo que apoya el cerebro, así como en los órganos sensoriales y motores. Se entiende como sistema cognitivo a un sistema complejo de procesamiento de la información que comprende conocimientos (representaciones) y los medios para operar sobre esos conocimientos (procesos).

Los objetivos de la lectura es la comprensión del texto escrito y/o el logro de una impresión de belleza. La capacidad es aquella parte del conjunto de recursos mentales que movilizamos al leer que es específica de la capacidad lectora; dicho de otro modo, la parte que no es puesta en juego por otras actividades.

El objetivo de los procesos específicos de lectura es representar el material escrito de tal manera que sea utilizable por el resto del sistema cognitivo. La capacidad lectora puede ser definida, como el conjunto de procesos perceptivos que permiten que la forma física de la señal gráfica no constituya un obstáculo para la comprensión del mensaje escrito.

La capacidad lectora, como cualquier otra capacidad cognitiva, es una transformación de representaciones (llamadas de entrada) en otras representaciones (llamadas de salida). En el caso de la capacidad lectora, la representación de entrada es un patrón visual, el cual corresponde a una palabra escrita. La representación de salida es una representación fonológica. Cada palabra que conocemos y sabemos leerla o no- es una forma fonológica, una pronunciación. La forma ortográfica de una palabra puede definirse como una secuencia ordenada de grafemas. Es abstracta, en el sentido de que es independiente del hecho de que la palabra se escriba con mayúscula o con minúscula, con letra cursiva o imprenta, y con tal o cual clase de tipo de letra.

La forma global juega un papel mínimo en el reconocimiento de las palabras escritas por los adultos. CuAnDo Se LeS dAN A lEeR tExTos cOn LaS lEtRaS mAyUsCuLaS y MiNúScUlAs AlTeRnAdAs No Se PeRtUrBaN dEmAslAdo. Se adaptan muy deprisa.

La forma física concreta de cada letra es convertida rápidamente en una representación abstracta de su categoría. Si la lectura de las palabras no pasara por la categorización perceptiva de las letras (proceso de decodificación), ningún educando sería capaz de aprender a reconocer rápidamente las palabras que tienen una apariencia física tan poco habitual.

La psicología cognitiva ha llevado a cabo importantes progresos en el conocimiento de los procesos de lectura del lector hábil. Se ha demostrado que la lectura hábil pone en marcha procesos específicos complejos y que su aprendizaje pasa por el descubrimiento y la utilización del principio alfabético de correspondencia entre las letras y los fonemas. Esta concepción ha sido silenciada por la concepción romántica de la lectura. Para los partidarios de esta postura no existirían mecanismos de lectura y no se debería estimular a ningún niño para que aprenda a decodificar.

2.3.4. Writing

La lecto-escritura se concibe como la forma de comunicación más compleja que posee el hombre y el vehículo por excelencia de registro de las variaciones culturales y técnicas de la humanidad.

Para Tsvétkova ¹⁹, la lectura es un proceso que tiene mucho en común con la escritura y que a la vez se distingue de ella en muchos aspectos. Mientras que la escritura va desde la representación de la expresión que procede anotar, pasa por su análisis fónico y termina en el recifrado de los sonidos (fonemas) en letras (grafemas), la lectura comienza por la percepción del conjunto de las letras, pasa por su recifrado en sonidos y termina con la identificación del significado de la palabra. Tanto la escritura como la lectura son procesos analíticos - sintéticos que comprenden el análisis fónico y la síntesis de los elementos del hablar.

¹⁹ Tsuétkova (1997) A. L. S. Reducción del Lenguaje, la Lectura y la escritura.
www.español.geocities.com.html

ESCRITURA (WRITING)	LECTURA (READING)
Aparece la idea en la mente	Papel con grañas
Se genera una secuencia inicial de imágenes o palabras relacionadas	Recifrado de las letras en sonidos
Representación de la Idea en Oraciones y Palabras	Análisis Fónico
Análisis Fónico	Identificación del Significado de la Palabra
Recifrado de los sonidos en letras	Se genera una secuencia inicial de imágenes relacionadas con las palabras
Graficando en el papel	Comprensión de la idea transmitida

Por su parte, Studdert - Kennedy ²⁰ expresa que los estudios sobre el habla y la escritura se enfrentan a una paradoja: las discretas unidades de la representación escrita de una producción no pueden aislarse en su cuasi - continua estructura articulatoria y acústica. Es posible resolver la paradoja señalando que las unidades de la escritura (ideogramas, signos silábicos, letras alfabéticas) son símbolos para estructuras discretas, perceptivo - motoras, de control neural, estrechamente enlazadas en el habla y la escucha.

Sawyer y Butler ²¹ explican que al adquirir la competencia para leer la adquirimos sobre bases ya disponibles (LENGUA) en el sistema primario del discurso hablado como son: **la fonología**, o estructura del sonido de la lengua que incluye sílabas y fonemas; **la sintaxis**, o conjunto de reglas que gobiernan el ordenamiento secuencial de las palabras en frases y oraciones; **y la semántica**, o sistema de significado que se adhiere a las anteriores como una consecuencia de las experiencias en una variedad de contextos.

Todas ellas, la fonología, la sintaxis y la semántica dependen de las capacidades y funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo para su desarrollo y refinamiento. Adicionalmente, el puente entre el habla y

²⁰ Studdert-Kennedy, Michael. The phoneme as a perceptuomotor structure. En Allport Allan y otros. Language perception and production. Academic Press.

²¹ Sawyer, Diane y Butler, Ratharine. Early Language intervention: a derrent to reading disability en: Annals of dyslexia, vol 41. The Orton Dyslexia Society, 1991.

la impresión gráfica, o las tareas de establecer las correspondencias entre sonido / símbolo al comienzo de las trazas para la lectura -no solamente desde las competencias fonológicas y la memoria-, también dependen del descubrimiento de que las palabras están hechas de partes muy pequeñas y aislables. Este conocimiento es a menudo referido como segmentación auditiva que es un aspecto de la conciencia metalingüística.

Vellutino²², en su revisión de un rango de estudios investigativos que consideraban la ejecución de los lectores deficientes en varias clases de tareas de procesamiento, concluyó que los trastornos en el procesamiento fonológico, sintáctico o semántico del lenguaje, o cualquier combinación de éstos, probablemente contribuían para las severas dificultades que muchos de los niños experimentan al adquirir la lectura. Estas hipótesis en el déficit verbal han ganado un considerable respaldo en los pasados años desde una amplia variedad de reportes de estudios.

Tal déficit puede resultar de una de dos condiciones:

- 1) experiencias inadecuadas con el lenguaje como consecuencia del limitado acceso al discurso para la comunicación o solución de problemas; o
- 2) dificultades en el procesamiento neurológico que provocan un retardo o desorden en el lenguaje.

2.3.4.1. Lectura y Escritura se integran en la instrucción

Para Dan Rabideau (Centro De la Ayuda De la Instrucción, Nueva York). Reading y Writing tienen ahora un rol más importante que en el pasado en el aprendizaje de la lengua para los estudiantes. La lectura y la escritura nunca fueron quitadas totalmente de la currícula del inglés pero estuvieron como segundos planes en los

²² Vellutino, P Pensamiento y Lenguaje. La Pleyado, Buenos Aires, 1997.

estudios de una lengua (ESL), pero durante los años 80 hubo un cambio de metas educacionales de oral/auditivo y prácticas. El cambio fue motivado por las necesidades de los estudiantes muchos adultos tenían una cantidad de tiempo limitado para pasarlo en un programa, largo y su necesidad más inmediata parecía ser la comunicación oral. Algunos estudiantes asistieron a los programas con enseñanza muy limitada, y las técnicas de oral/auditivo les permitió tener mas oportunidades de participar en clase. De hecho, la capacidad comunicativa oral sigue siendo una meta fundamental en la instrucción o ESL, dándole más énfasis a la lectura y escritura.

Ciertamente, el valor de las actividades comunicativas orales de la sala de clase han sido demostradas (Asher; Savignon), Pero la lectura y la escritura, que son actividades educacionales válidas en sí mismos, permiten más reflexión y contemplación. Por ejemplo, Tarvin y Al-Arishi-Arishi sugieren que las actividades orales en la sala de clase con frecuencia hacen la reflexión y la contemplación difíciles debido a la necesidad de una respuesta inmediata. Rodby. Se encontró que personas jóvenes de habla Inglesa nonnative empleadas por el cuerpo de la conservación de California sobrevivieron por años en el lugar de trabajo sin aprender nada de inglés. Fueron animados a interacciones en inglés lo menos posible y se cercioraron simplemente que entendían y que satisficieron las direcciones simples dadas por sus supervisores. No fue hasta que comenzaron la comunicación escrita con su profesor en clase que llegaron a ser motivados para aprender inglés y comenzaron a adquirirlo. En actividades informales de la lectura y de la escritura dichos jóvenes explicaron que podían trabajar con la lengua que "todavía estaba ahí". Podrían mirarla, tomar tiempo con ella, y manipularla, así que no se sentían abrumados por eso.

2.3.4.2. Relacionar la instrucción con las diferencias del estudiante

Las formas de leer y escribir que utilizan son que los programas de ESL deben estar influenciados por los conocimientos de idiomas de los principiantes, formas y necesidades. *Las actividades iniciales* de la instrucción que se utilizan con los estudiantes que han tenido una enseñanza limitada en su primera lengua o que su primera lengua no tiene una forma escrita. Los programas bilingües ofrecen la instrucción inicial en la lengua materna así como la instrucción Inglesa e Inglesa oral. Los programas de la instrucción de algún ESL proporcionan la instrucción Inglesa oral de una manera que sea accesible a los principiantes con capacidad limitada de la lectura, así como la instrucción inicial de la instrucción en inglés.

La lectura y la escritura para la adquisición de la lengua se utiliza con los principiantes que han terminado una educación básica en su primera lengua. Textos de la lectura que emparejan intereses del principiante y la habilidad Inglesa provee a los principiantes la lengua comprensible de entrada -- una ocasión de aprender nuevo vocabulario en contexto y de ver la sintaxis de la lengua. La escritura no cohibe a principiantes oportunidades de experimentar con la lengua y de intentar diversas construcciones para hacerse entender, afecta la comprensión. Cuanta más exposición tiene el oyente de ellas, mayor es la capacidad de comprender. El índice de un hablante de la entrega puede ser demasiado rápido, demasiado lento, o tiene también muchas vacilaciones para que un oyente siga. Por ejemplo vacilaciones como("er.. . I mean. . That is. . .") puede asistir al oyente. Los principiantes necesitan práctica en el reconocimiento de estos hábitos del discurso para descifrar el significado.

3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Buscando los catálogos de tesis de los programas de Educación de la Universidad Católica Santa María y San Agustín, como también en Institutos Superiores de la

Ciudad de Arequipa no se encontraron estudios relacionados con el tema de mi investigación por lo que recurrí a Internet donde pude encontrar lo siguiente:

Barbosa Nerbis²³. Estrategias de Lectura en niños disléxicos de contexto educativo.com.ar/2002/2/nota_06.htm.

Deslinda que:

La lectura supone un nuevo paradigma cognitivo, una nueva reconceptualización, de lo que es y de lo que supone su dominio, así como de su función instrumental; es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

El proceso de la lectura es una función psicológica superior que por su origen y naturaleza es social.

Para muchas personas hablar de un lector que fracasa equivale a ser díslexico.

Una primera aproximación conceptual es la de concebir a la dislexia como cualquier trastorno que afecte la capacidad de leer.

Destaca dos métodos: método fonético y método global siendo el método fonético una de las estrategias de enseñanza presente en la decodificación fonológica.

Concluye que: El hacer uso de gestos articulares, atraen la atención de los niños hacia los gestos que hacen para producir "sonidos". Usar bloques elevados que sustituyan letras, leer cuentos, ayuda a los niños que son deficientes lectores y que manifiestan deficiencia fonológica

4. OBJETIVOS

1. Identificar la incidencia de niños disléxicos en el segundo ciclo del nivel primaria en los diferentes tipos de dislexia.
2. Describir el desempeño de niños disléxicos en Listening, Speaking, Reading and Writing.
3. Describir el desarrollo de las habilidades lingüísticas del Inglés en los niños disléxicos

4. Determinar la repercusión de la dislexia en las habilidades lingüísticas del Inglés en niños.

5. HIPÓTESIS

Dado que las capacidades humanas poseen una base genética que requieren de una estimulación permanente del entorno social y desarrollo de un conjunto de habilidades de adecuación: Es probable que los diferentes tipos de dislexia repercutan significativamente en el desempeño y desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés de los niños del segundo ciclo de nivel primario de colegios particulares Bilingües.



²³ Barbosa Nerbis (2002). Estrategias de Lectura en niños disléxicos de contexto educativo.com.ar/2002/2/nota_06.htm

PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN

1.1. Para la variable **Dislexia**

Técnica. ----- Entrevista

Instrumento ----- Test N° 1

1.2. Para la variable **Habilidades Lingüísticas del Inglés**

Técnica. ----- Entrevista

Instrumento ----- Test N° 2 (tomado en dos partes)

1.2.1. Descripción del Instrumento

Test N 1

Por tener las personas díslexicas dificultades con el reconocimiento de las letras, sílabas, palabras, deletreo, lectura, escritura. El siguiente instrumento ha sido diseñado tomando en cuenta dichas dificultades.

El primer test que se aplicara para reconocer la dislexia será el de Dysnemkinesia por ser el tipo mas fácil de dislexia a identificar o tratar.

En el se reconocerá:

Si el niño tiene dislexia

El nivel de disnemkinesia

Instrucciones

- Se pedirá al niño escribir los números del 1 al 10 en la primera línea, cuando este completo, debe continuar con el alfabeto (número y letras se encuentran en la tabla 1 y 2 del examinador)
- Para decodificar se contara el número de letras y números invertidos.
- El scord será el siguiente:
Primer grado: Un total de 5 invertidos son aceptables

Segundo grado: Un total de 3 invertidos son aceptables

Tercer grado: Un total de 1 invertidos son aceptables

Cuarto grado: ninguna es aceptable.

- Evaluación

Un grado por debajo del actual leve, ligera dysnemkinesia

Dos grados por debajo del actual moderada dysnemkinesia

Tres grados por debajo del actual considerable
dysnemkinesia

- Si tuviera una invertida y pocas omisiones en el alfabeto (4) el test para dynemkinesia no es valido.

- El mismo test será aplicado en inglés debido a que son menos los grafemas del alfabeto inglés.

Test N°2 (Primera parte) Decoding Test / Lectura (Reading y Speaking)

- Será usado en Español e Inglés tomando en cuenta reglas de Pronunciación, silabización, acentuación y pluralización (tablas 3,4,5 y 6)

Instrucciones

- El niño deberá leer las palabras presentadas en el block, que están seleccionadas de menor á mayor grado de escolaridad.

- Mientras el niño lee el examinador descifrara una estructura en el siguiente orden.

Tres columnas

"E": anotaciones de palabras reconocidas rápidamente

"P": anotaciones de palabras fonéticas

"U": anotaciones de palabras desconocidas para el niño

- El niño leerá hasta tener el 50% de criterios en la columna "E" y por lo menos 10% de palabras desconocidas en la columna "U".

- Es importante considerar que el español es más fonético que el Inglés por lo tanto el niño debe decodificar 2 grados más que en el que se encuentra, para ser considerado normal.

- Otra consideración importante es que la silabización tiene que ser correcta por ejemplo. Bonito y no bo-ni-to.
- Evaluación
- El examinador contara el total de criterios de cada columna. Si se obtuvo más "E" el niño será considerado mas eidetic. Si tuviera mas palabras en la columna "P" será mas fonético y si tuviera mas en la "U" tendría desconocimiento del significado de las palabras.

Test N° 2 (Segunda parte) Encoding Testing Escritura (Listening y Writing)

Utilizado los resultados del test N°2., El examinador debe dictar al niño las palabras de la columna "E" solo aquellas que tengan número impar para ser escritas.

Esto es considerado para codificar "Dyseidesia" (dificultad para configurar toda la palabra como símbolo)

- Para codificar el test para Dysphonesia será hecho dictando 10 palabras en las que el niño tuvo problemas de la columna "U" en el lado derecho

Evaluación

La evaluación será similar al de Dysnemkinesia y de acuerdo al siguiente cuadro.

**INTERPRETACIÓN DE DESCIFRADO EN EL TEST DE DETERMINACIÓN
DE DISLEXIA basado en el 50 de criterios en el descifrado global)**

Patrón de severidad de dislexia	3 ó más años por debajo del grado actual grado	1 á 2 años por debajo del grado actual	Grado actual	1 año por encima del grado actual	2 years encima del grado actual	Más de 2 Años por encima del grado actual
Muy por encima de lo normal	--	100	80	60	40	20
Encima Normal	--	90	70	50	30	10
Normal	100	80	60	40	20	0
Normal- Línea de borde	90	70	50	30	10	-
Línea de borde	80	60	40	20	0	-
Línea de borde leve	70	50	30	10	-	-
Leve	60	40	20	0	--	-
Leve- moderada	50	30	10	--	--	-
Moderada	40	20	--	--	--	-
Moderada- Considerabl	30	10	--	--	--	-
Considerabl	20	0	--	--	--	--

Aplicación

Puede ser en forma individual o colectiva

Tiempo de aplicación. No hay límite de tiempo: normalmente de 10 a 15 minutos incluyendo el periodo de instrucciones.

CAMPO DE VERIFICACIÓN

2.1. Ubicación espacial

El siguiente trabajo de investigación se realizara en los centros particulares bilingües de Educación primaria seleccionados pertenecientes a la UGEL Norte. Arequipa.

2.2. Ubicación Temporal

El presente estudio se realizará en el mes de Abril y Mayo del año 2004, siendo de carácter coyuntural.

2.3. Unidades de Estudio

2.3.1. Población

2.3.1.1. Universo Cualitativo

Esta conformado por todos los educandos del segundo ciclo (tercero y cuarto grado) de nivel primario de los centros Particulares Bilingües de la zona UGEL Norte.

2.3.1.2. Universo Cuantitativo

Están conformados por educandos cursando el segundo ciclo tercer y cuarto de educación Primaria.

	Centros Educativos Bilingües	Universo	%
	Anglo Americano Prescott Internacional Peruano Británico	186 195	
Total		381	100

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

4.1. Primera Etapa

Se solicitará a los señores directores de los colegios el permiso correspondiente para llevar a cabo la aplicación de la entrevista acerca de los efectos de la dislexia en las habilidades lingüísticas del Inglés en los educandos de segundo ciclo de nivel primario

4.2. Segunda Etapa

Se realizara una entrevista breve con los docentes para dar a conocer los objetivos de nuestra investigación y motivarlos a colaborar en la resolución de la entrevista, a la vez se solicitara a los docentes ayuda para conocer cuales son los educandos que persisten en dificultades diversas después del proceso psicopedagógico

4.3. Tercera Etapa

Se capacitara 20 estudiantes con nivel de proficiencia en el idioma inglés para la aplicación del test de determinación de dislexia.

4.4. Cuarta etapa

- Aplicación
- del test en español para conocer los educandos con dislexia.
- Aplicación del test a los educandos con dislexia para conocer los efectos que la dislexia causa en el desempeño y desarrollo de las habilidades lingüísticas del Inglés.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Tiempo Actividades	<i>Mes</i>				Mes Julio				Mes Agosto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Recolección de datos	X	X										
2. Estructuración de resultados							X					
3. Informe final												X



BIBLIOGRAFÍA

- Bailey, K.M., & Savage, L. (1994). *New ways in teaching speaking*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Brod, S. (1996). *Teaching listening in the workplace English language training program at the Spring Institute*. Unpublished manuscript.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1995). Grammar and spoken language. *Applied Linguistics*, 16 (2), 141-158.
- Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 253-267.
- Dunkel, P. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70(2), 99106.
- Grognet, A.G. (1997). *Integrating employment skills into adult ESL instruction*. ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education.
- Lewis, M. (Ed.) (1997). *New ways in teaching adults*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Lund, R.J. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals*, 23, 105-115.
- Mendelsohn, D.J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Morley, J. (1991). Listening comprehension in second/foreign language instruction. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language (2nd ed.)* (pp. 81-106). Boston: Heinle and Heinle.
- Nunan, D., & Miller, L. (Eds.). (1995). *New Ways in Teaching Listening*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 388 054).
- O'Malley, M., & Pierce, L.V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. New York: Addison Wesley Publishing.

- Peterson, P. W. (1991). *A synthesis of methods for interactive listening*. In M Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second/foreign language* (2nd ed.) (pp. 106-122). Boston: Heinle and Heinle.
- Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Rost, M. (1991). *Listening in action: Activities for developing listening in language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Rubin, J. (1995). The contribution of video to the development of competence in listening. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 151-165). San Diego: Dominie Press.
- Van Duzer, C. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. Washington, DC: Project in Adult Immigrant Education and National Center for ESL Literacy Education.
- Wolvin, A., & Coakley, C. (1991). A survey of the status of listening training in some Fortune 500 Corporations. *Communication Education*, 40, 152-164.
- www.vision-therapy.com/Glossaryoftems
- www.dyslexiacentre.ca/englisli/screening_testing_dislexia.htni
- www.visionandlearning.org/dyslexia.htm

GLOSARIO DE TÉRMINOS USADOS EN IDIOMA INGLÉS

1. Eidetic = análisis global de la palabra.
2. Listening = escuchar
3. Comprensión = comprender.
4. Then = luego.
5. Speaking = hablar.
6. Reading = leer.
7. Finally = finalmente.
8. Writing = escribir
9. Aural = auditivo.
10. Médiun = término medio.
11. Pruductive = productivo.
12. Active = activo.
13. Receptive = receptivo.
14. Passive = pasivo.
15. Decoding = extraer el significado de un código hablado ó escrito.
16. Encode = convertir en mensaje ó información códigos.
17. Scoring chart = cuadro
18. Even numbered = números pares
19. Ord numbered = números impares.
20. Known words = palabras conocidas.
21. Unknown words = palabras desconocidas.



INSTRUMENTO

Test

Para determinar



*La
Dislexia
En Español*

Bloock Decodificador

1) cielo

2) luna

3) aquel

4) alto

5) muy

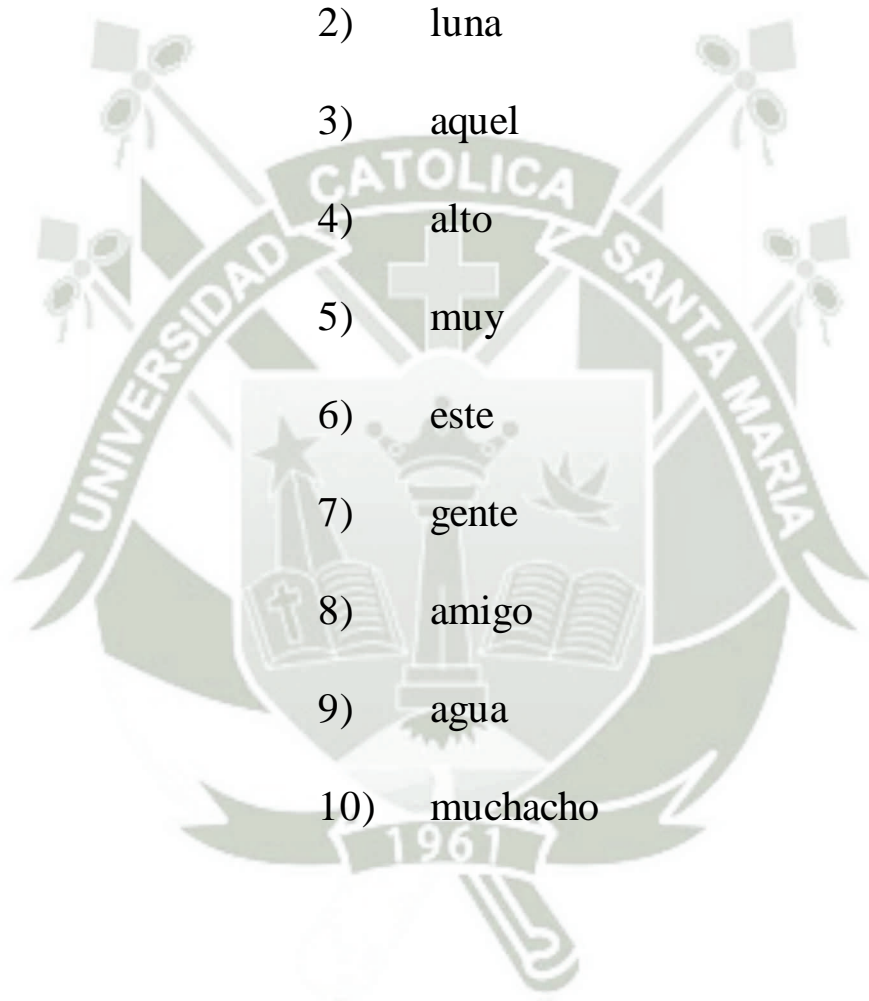
6) este

7) gente

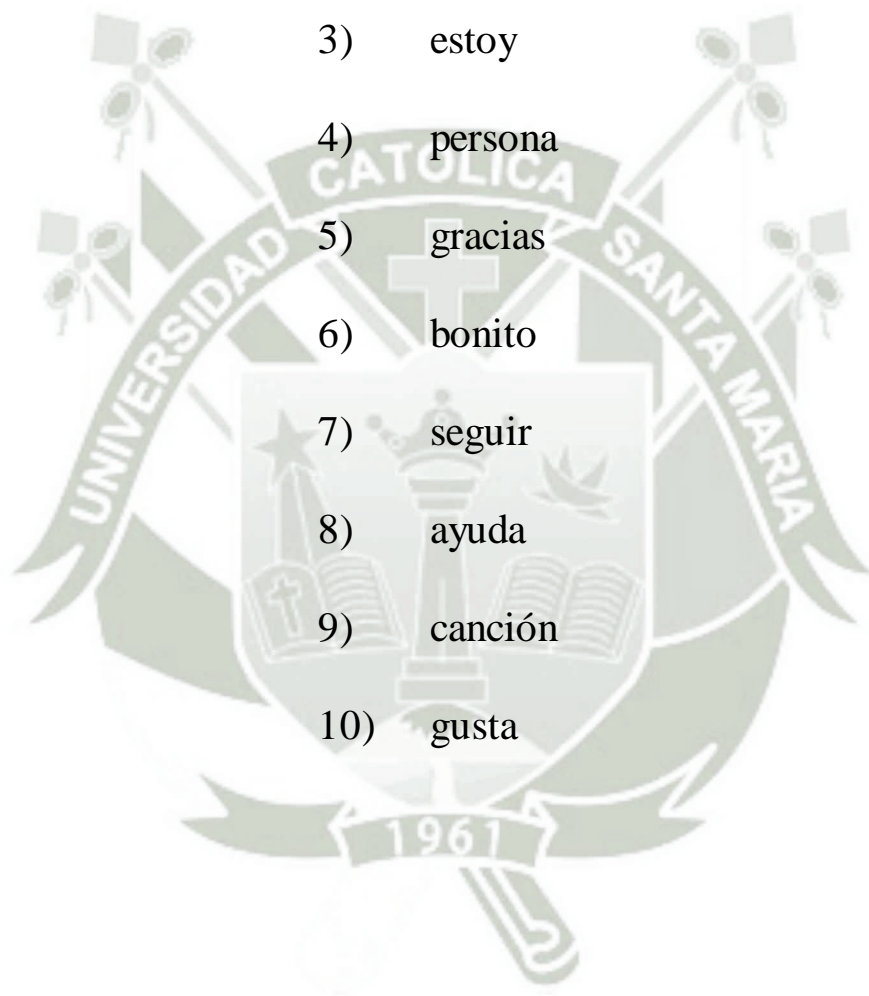
8) amigo

9) agua

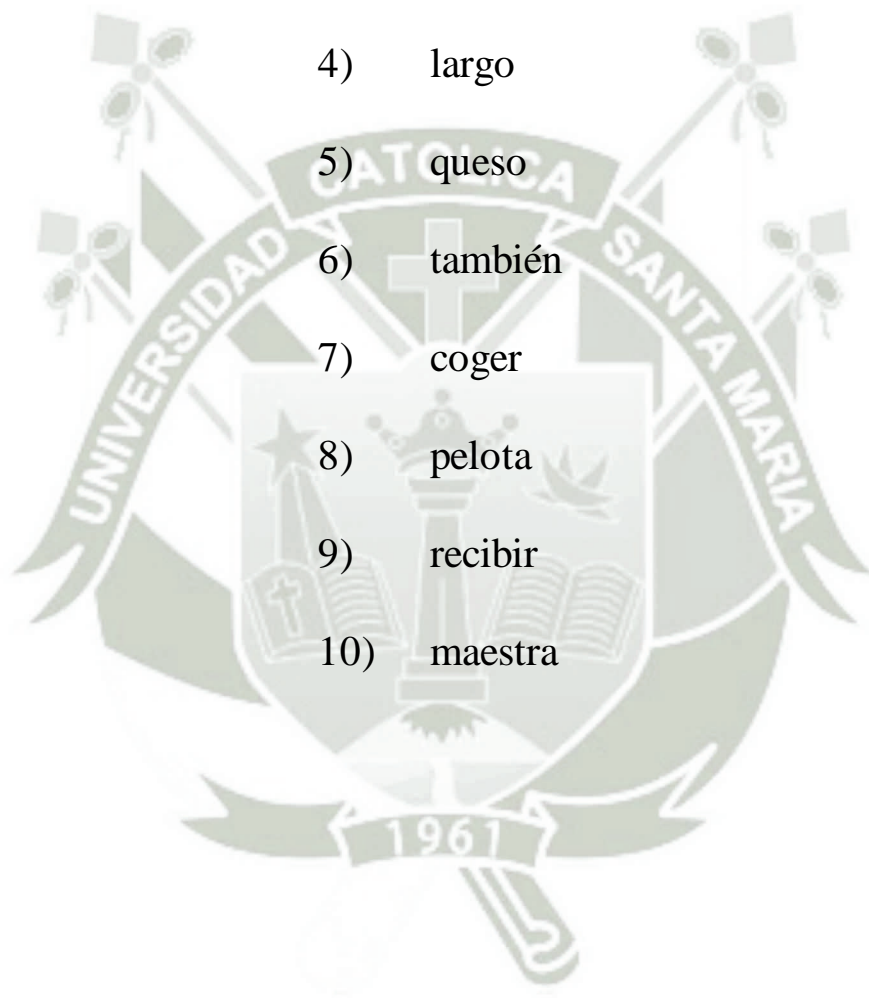
10) muchacho



- 1) hacer
- 2) noche
- 3) estoy
- 4) persona
- 5) gracias
- 6) bonito
- 7) seguir
- 8) ayuda
- 9) canción
- 10) gusta



- 1) bailar
- 2) tiempo
- 3) hoy
- 4) largo
- 5) queso
- 6) también
- 7) coger
- 8) pelota
- 9) recibir
- 10) maestra



1) juguetes

2) teléfono

3) cepillo

4) aprender

5) instrucción

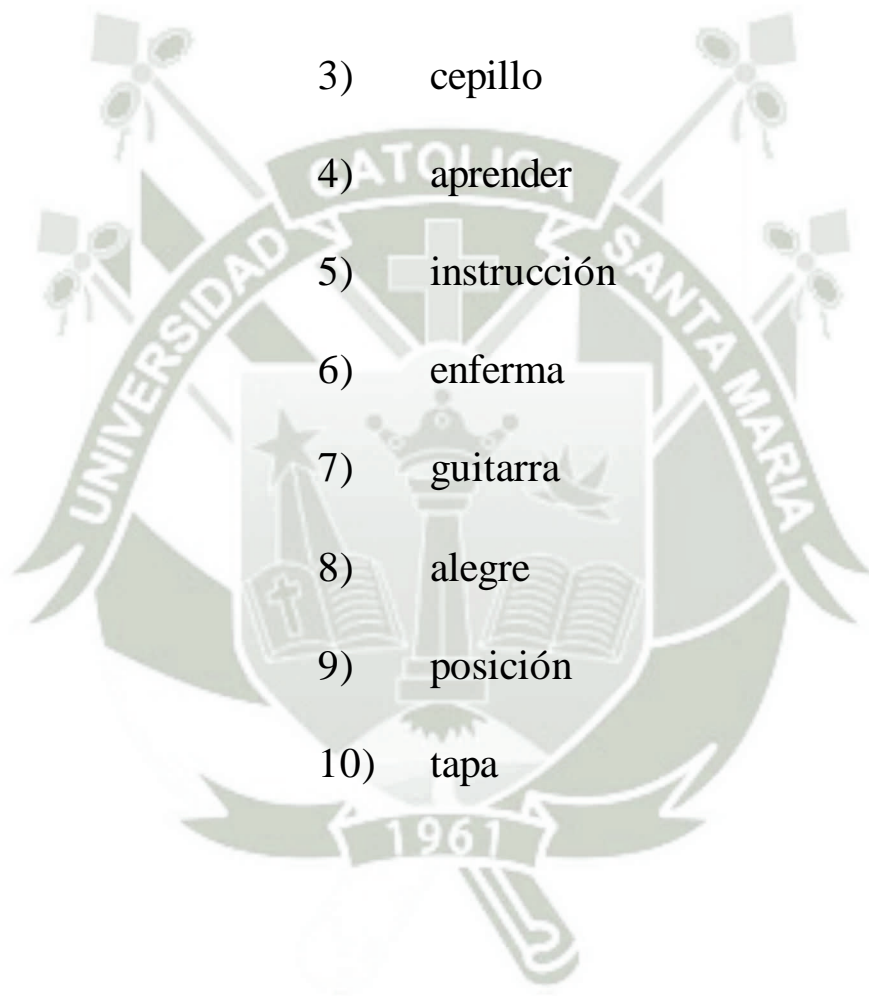
6) enferma

7) guitarra

8) alegre

9) posición

10) tapa



1) imagino

2) maleta

3) acción

4) pregunta

5) esquina

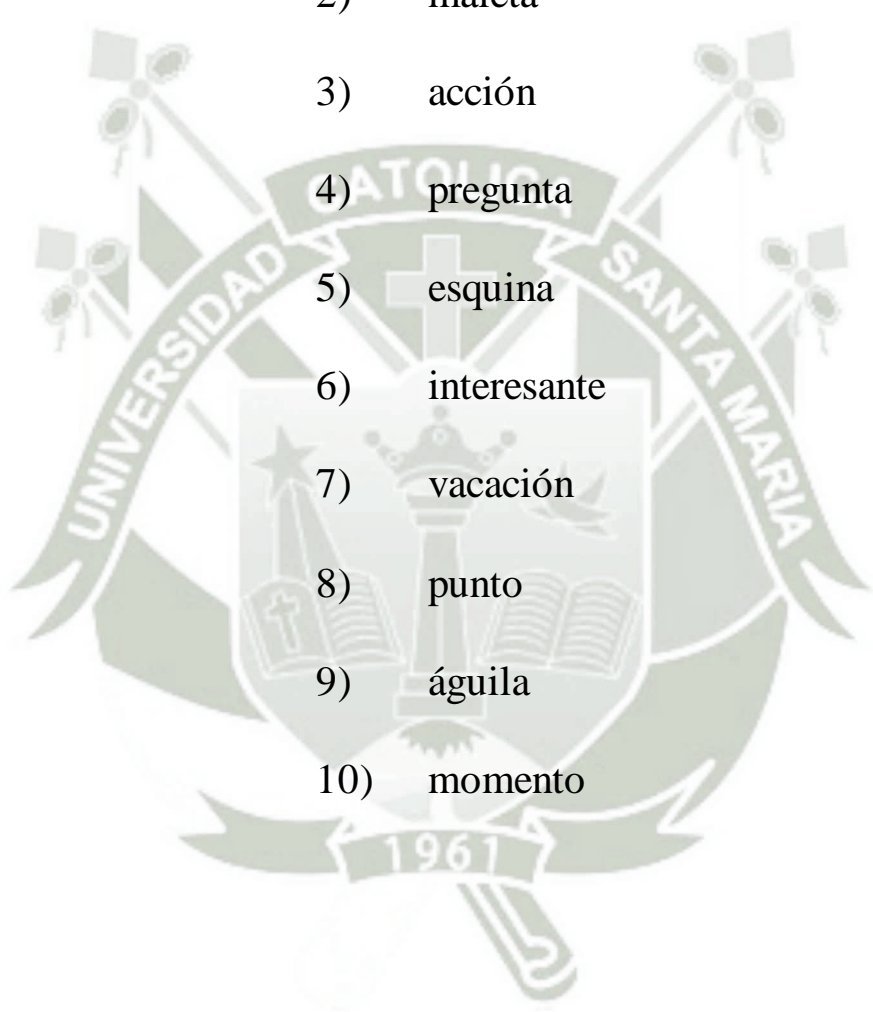
6) interesante

7) vacación

8) punto

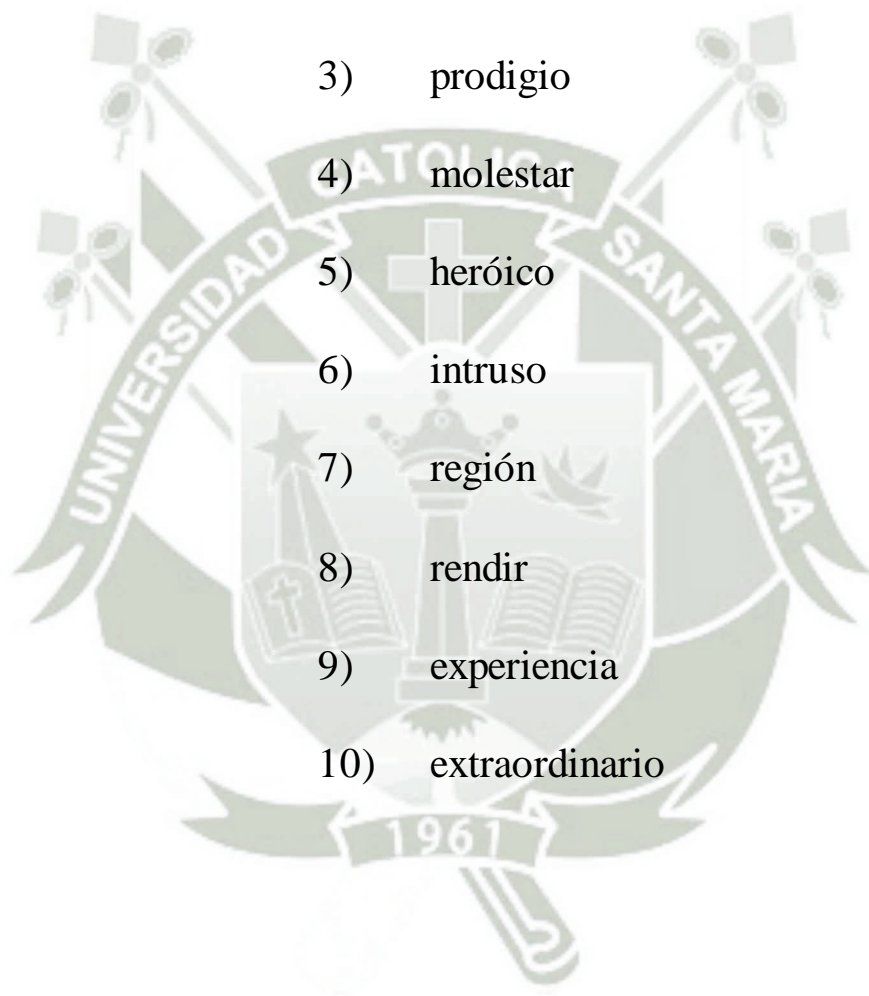
9) águila

10) momento

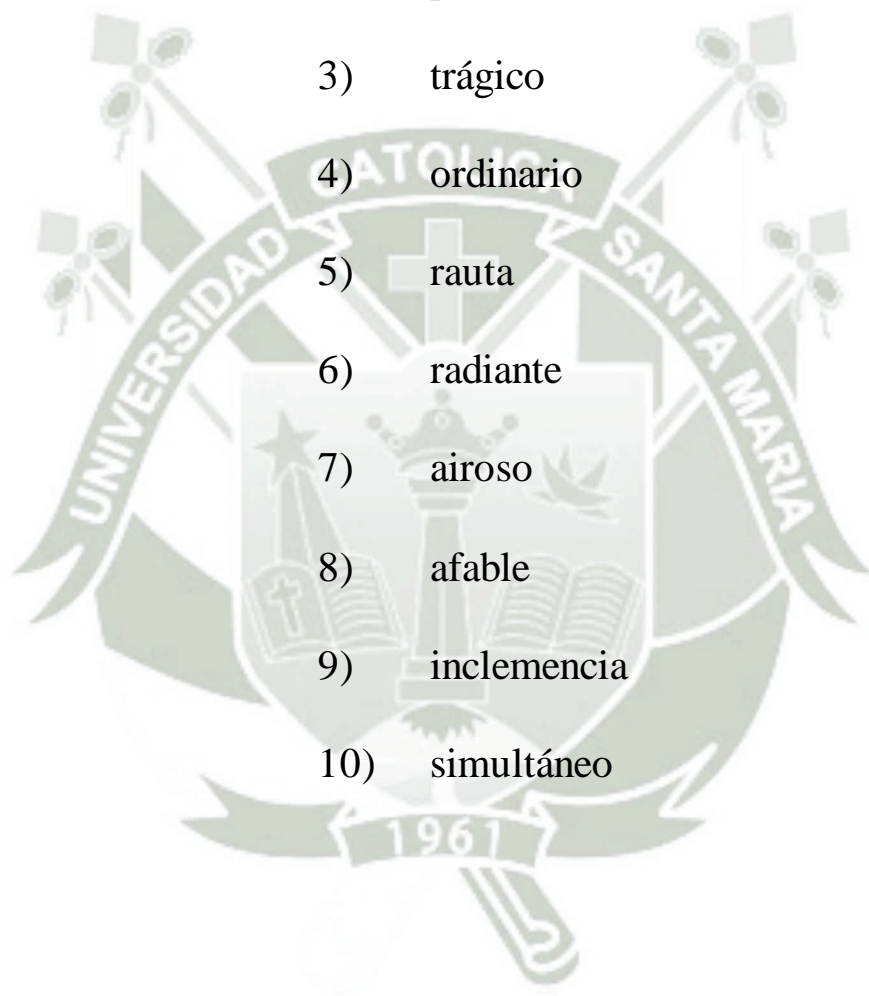


- 1) situación
- 2) retener
- 3) prestigio
- 4) numerosa
- 5) tranquilo
- 6) extremo
- 7) música
- 8) letra
- 9) composición
- 10) instrumento

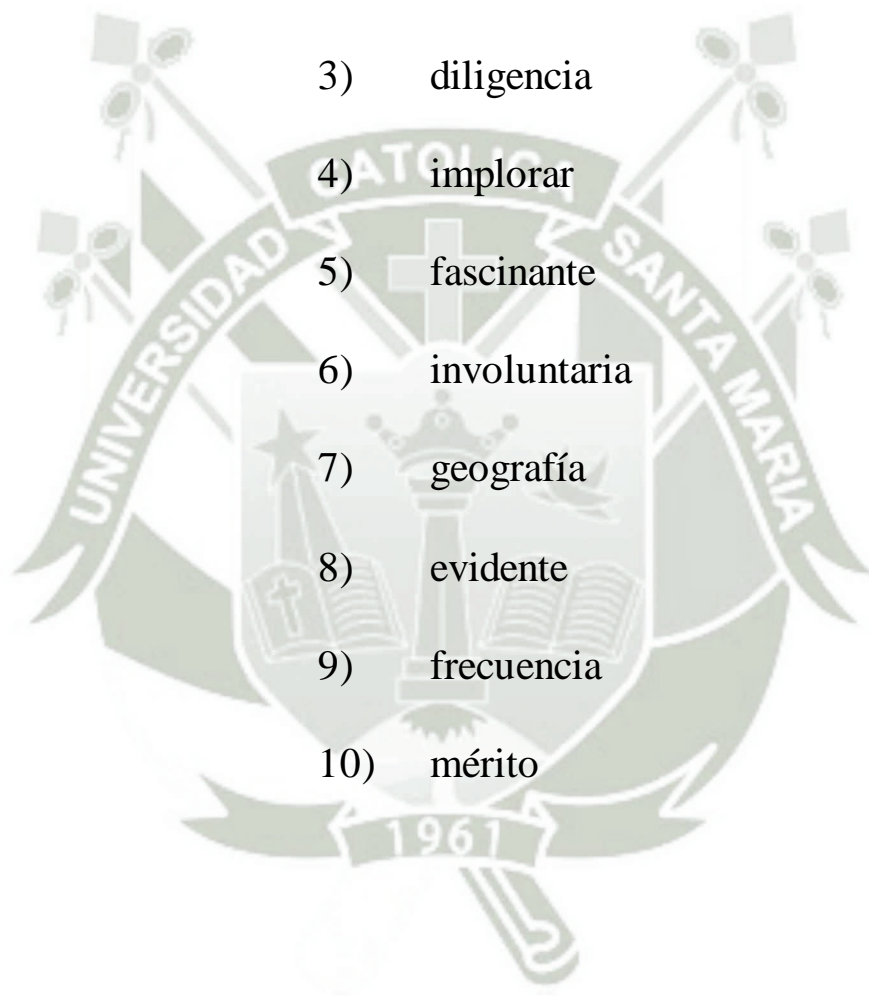
- 1) descender
- 2) rebelde
- 3) prodigio
- 4) molestar
- 5) heróico
- 6) intruso
- 7) región
- 8) rendir
- 9) experiencia
- 10) extraordinario



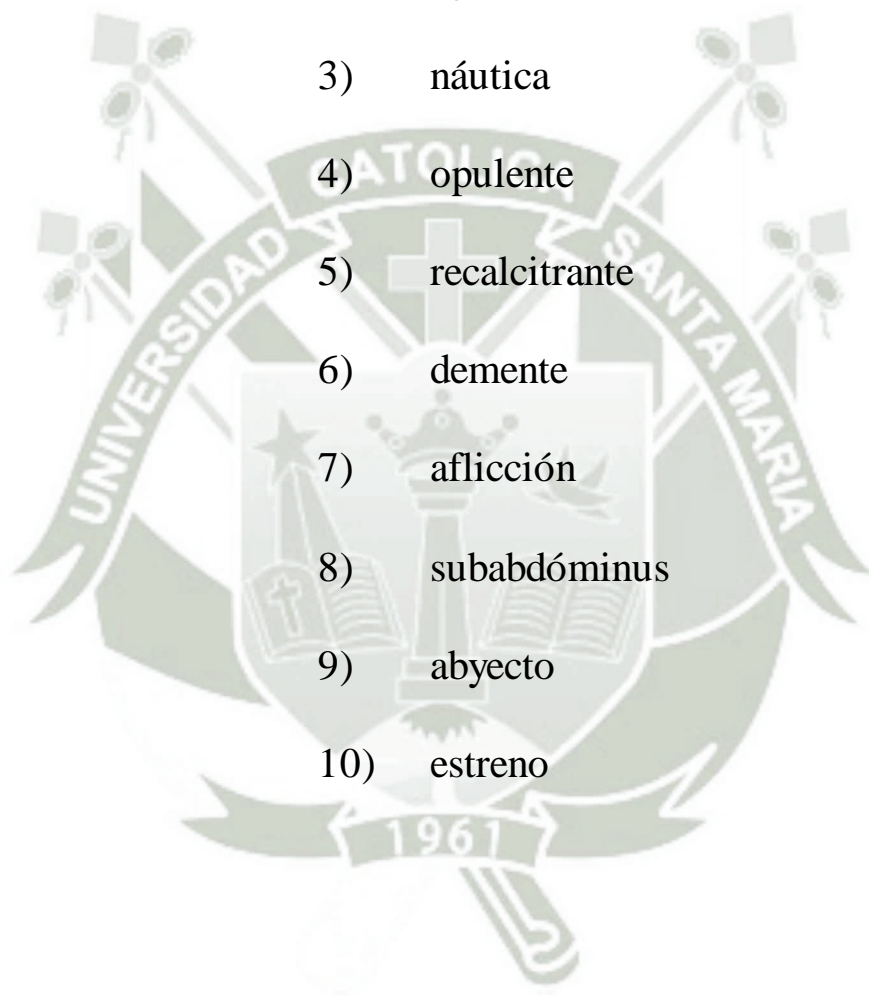
- 1) establecer
- 2) profusa
- 3) trágico
- 4) ordinario
- 5) rauta
- 6) radiante
- 7) airoso
- 8) afable
- 9) inclemencia
- 10) simultáneo



- 1) inmersión
- 2) rudimentaria
- 3) diligencia
- 4) implorar
- 5) fascinante
- 6) involuntaria
- 7) geografía
- 8) evidente
- 9) frecuencia
- 10) mérito



- 1) eufonía
- 2) egoísmo
- 3) náutica
- 4) opulente
- 5) recalcitrante
- 6) demente
- 7) aflicción
- 8) subabdóminus
- 9) abyecto
- 10) estreno



MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN



DYSLEXIA DETERMINATION TEST (DDT)

Fecha: Prescott
Colegio: Prescott
Grado: 3

Apellido	Nombre	Fecha de Nacimiento	Edad	Grapheme-Nemkinesis		Results of Decoding			Results of Encoding			Interpretation	Interpretation
				Reversals	Omissions	Level	Known	Mode	Dyseidiesia	Dysphoniesia	ysphoniesides		
1	Núñez	Viviana	07 Agosto	8	2	9-12	7					N/Dysnemkinesia	0
2	Starosto	Michael	29 Mayo	9	3	7-8	6					N/Dysnemkinesia	0
3	Gomez	Mariana		8	15							N/Dysnemkinesia	0
4	Salas	Jessica		8	13							N/Dysnemkinesia	0
5	García	Santiago	25 Julio	8	6							N/Dysnemkinesia	0
6	Triveño	Sebastian	13 Marzo	8	15							N/T	0
7		Samantha	14 Noviembre	8	3							N/Dysnemkinesia	0
8	Herran	Gustavo	16 Setiembre	8	3							N/Dysnemkinesia	0
9	Llerena	Luis Fernando	10-Dic-1995	8	3							N/Dysnemkinesia	0
10	Recoba	Karina	25 Mayo	9	2							N/Dysnemkinesia	0
11	Núñez	Ana Lucía	16 Diciembre	8	2							N/Dysnemkinesia	0
12	Klima	Sandra		9	6							N/Dysnemkinesia	0
13	Ortiz	Rafael		8	4							N/Dysnemkinesia	0
14	Ojeda	Ana Paula		9	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
15	Laurie	Lorena	19-jun-95	8	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
16	Galdas	Jose	27 Febrero	8	2				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
17	Romaña	Flavia		8	9				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
18	Alcazar	Miranda		9	2				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
19	Lozada	Thalia	15 Febrero	9	12				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
20		Valeria	15 Diciembre	8	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
21	Leiva	Jessica		9	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
22	Roberts	Alfredo		8	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
23	Bueno	Gabriela	07 Octubre	8	4				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
24	Fernandez	Santiago	16 Julio	8	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
25	Llerena	Florencia	06 Marzo	8	2				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
26	Benavente	Luis			29	12			N/A	N/A		N/A	0
27	Indacochea	Andrea		9	2	12	7					N/Dysnemkinesia	0
28	Vargas	Joaquin	30 Diciembre	8	2	12	7		N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
29	Alcazar	Andrea	14-nov-95	8	2	7-8	7					N/Dysnemkinesia	0
30	Rendulich	Lucas	19-may-95	9	2	6	8		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
31	García	Jose	23-jul-95	8	2	12	7		N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
32	Guillen	Fiorela	1995	8	2	7-8	7		30%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
33	Paz	Santiago	9-Set-1995	8	29	12	10					N/A	0
34	Cuba	Fernanda	21-jul-95	8	2	12	10					N/Dysnemkinesia	0
35	Vila	Nicole	14-feb-96	8	2	12	6					N/Dysnemkinesia	0
36	Salinas	Sheyla	01 Diciembre		2	7-8	7		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
37	Martel	Rodrigo	11 Abril	9	3	9	7					N/Dysnemkinesia	0
38	Vidaurrezaga	Camila	06-jun-95	9	7	7-8	7					N/Dysnemkinesia	0
39	Liñan	Diego	10 Agosto	8	3	7-8	5					N/Dysnemkinesia	0
40	Mares	Sebastian	1995	8	7	7-8	8		N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
41	Suni	Edson	23 Agosto	8	3	7-8	7		70%	N/T		N/Dysnemkinesia	0
42	Aire	Maria	14 Junio	9	3	12	6		80%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
43	Orrego	Rafaella	12 Noviembre	8	4	12	10					N/Dysnemkinesia	0
44	Ponce	Carolina	11 Junio	9	3	12	7		50%			N/Dysnemkinesia	0
45	Becerra	German	19 Enero	8	7	7-8	7		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
46	Malaga	Paula		9	7							N/Dysnemkinesia	0
47	Rodríguez	Cesia	21 Mayo	9	3							N/Dysnemkinesia	0
48	Arias	Carlo		8	8				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
49	Postigo	Nicolas	12 Junio	8	7				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
50	De los Rios	Carolina		8	7				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
51	Chavez	Lucia		9	2				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
52	Tapia	Santiago		8	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
53	Caceres	Raul		8	3				N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
54	Tapia	Sebastian	19-Ene-1996	8	7	8	7		70%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
55	Urday	Diego		8	6	8	6		50%	N/A		N/Dyslexia	0
56	Quiroz	Fabiana	27-mar-95	8	2	7-8	6		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
57	Paredes	Adriana		8	3	7-8	7		60%			N/Dysnemkinesia	0
58	Malaga	Nicolas		8	3	12	6		70%			N/Dysnemkinesia	0
59	Centurion	Camila		9	2	12	7		30%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
60	Miyagusuku	Hide		8	5	12	9		40%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
61	Pacheco	Camila		9	2	12	10		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
62	Núñez	Alonso		7	12				N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
63	Franco	Adrian	04-Ago-1995	8	2	12	10		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
64	Del Carpio	Augusto	16 Diciembre	8	2	12	10		N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
65	Mollo	Ariana	20 Noviembre	8	3	8			60%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
66	Orrego	Francesca	9 Agosto	8	4	9	6		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
67	Portillo	Jimena		8	2	7	9		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
68	Lopez	Romina	23 Agosto	8	3	9	7		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
69	Del Carpio	Martin	19 Diciembre						N/T	N/T		Dyslexia Leve	0
70	Paz	Maria	26 Setiembre	8	5	9-12	5		40%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
71	Rodríguez	Dayira		9	3	9-12	5		50%	40%		N/Dysnemkinesia	0
72	Lozano	Christian	01 Junio	9	9	7-8	4		30%	40%		N/Dysnemkinesia	0
73	Malaga	Valeria	02 Agosto	8	3	9-12	5		70%	20%		N/Dysnemkinesia	0
74	Quiroz	Sofia	1996	8	5	9-12	2		50%	0%		N/Dysnemkinesia	0
75	Abud	Gabriela		8		9-12	5		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
76	Orrego	Gabriela		8	2	9-12	5		50%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
77	Bustamante	Fiorella	05-oct-95	8	2	9-12	5		60%	20%		N/Dysnemkinesia	0
78	Chavez	Alejandro	25-mar-96	8	5	7-8	5		90%	N/A		N/Dysnemkinesia	0
79	Ballon	Joaquin		8	2	9-12	5		50%	10%		N/Dysnemkinesia	0
80	Sosa	Alejandra	03 Julio	8	1	7-8	3		30%	30%		N/Dysnemkinesia	0
81	Cuzzi	Renato	1995	9	10	6			10%	30%		N/Dysnemkinesia	0
82	Pinto	Christian	15 Junio	8	3	9-12	4		30%	0%		N/Dysnemkinesia	0
83	Moran	Daniela		9	6	9-12	4		80%	50%		N/Dyslexia	0
84	Espino	Alejandra	24 Noviembre	8	2	3	4		N/T	N/T		N/Dysnemkinesia	0
85	Marquez	Maria	08 Julio	8	4	7-8	4		40%	40%		N/Dysnemkinesia	0
86	Sanchez	Luciana	1995	8	2	9-12	3		30%	30%		d leve	1
87	Vilca	Lirian	20-feb-96	8	2	6	5		80%	10%		N/Dyslexia	0
88	Zea	Veronica	20 Diciembre	8	3	9-12	2		80%	0%		N/Dyslexia	0
89	Aragon	Rodrigo	13 Julio	8	2	7-8	5		80%	30%		N/Dyslexia	0
90	Bellido	Martin	27-Abr-1995	9	2	7-8	4		50%	0%		N/Dyslexia	0
91	Almenara	Claudia	1995	8	2	6	4		60%	0%		N/Dyslexia	0

DYSLEXIA DETERMINATION TEST (DDT)

Colegio: Prescott
Grado: 4
Fecha:

Apellido	Nombre	Fecha de Nacimiento	Edad	Grapheme-Nemikinesis		Results of Decoding			Results of Encoding			Interpretation		
				Reversals	Omissions	Level	Known	Mode	Known	Unknown	ysphonestes			
1	Salki	Nicolas	22-jul-95	9		2	6	7					N/Dysnemkinesia	0
2	Mejia	Joaquin				3							N/Dysnemkinesia	0
3		Gabriel				3	N/A	N/A					N/Dysnemkinesia	0
4	Gutierrez	Maria				2					N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
5	Siggax	Luciana		10		4	9	7					N/Dysnemkinesia	0
6	Armaza	Javier	28 Febrero			3	9	6					N/Dysnemkinesia	0
7	Nuñez	Jimena	19-Set-1994	9		7	9						N/Dysnemkinesia	0
8	Llerena	Gabriela	05 Setiembre	9		3	9						N/Dysnemkinesia	0
9	Morriberon	Maria Fernanda	23 Junio	9		6	9				N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
10	Chirinos	Bryan	2-Dici-1994	9		3	9	10					N/Dysnemkinesia	0
11	Salas	Claudia	29-Set-1994	9		2	9	10					N/Dysnemkinesia	0
12	Bedoya	Ricardo		10		5	9	9			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
13	Chavez	Diana	31 Agosto	9		9	9	8					N/Dysnemkinesia	0
14	Fioretto	Stefano	18 Junio			3	9	10			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
15	Zegarra	Milagros	11 Diciembre			14	9	8			90%		N/Dysnemkinesia	0
16	Corvacha	Paola	13-Dic-1994			3	9	9			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
17	Rosas	Natalia	12-nov-94	9		2	9	6			40%		N/Dysnemkinesia	0
18	Paz	Maria Fernanda	2 Julio	9		3	9				N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
19	Ramirez	Daniela	23 Junio	9		13	9				80%		N/Dysnemkinesia	0
20	Carbajal	Bruno	9 Noviembre	9		2	7	6			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
21	Hidalgo	Ana Pamela	23 Junio	9		3	7				N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
22	Ballon	Maria Gracia	25-feb-95	9		5	7	7			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
23	Chirinos	Micaela	11 Marzo	9		2	7	6			N/A	N/T	N/Dysnemkinesia	0
24	Vasquez	Daniela		9		2	9	6			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
25	Jaramillo	Luis Enrique	12 Febrero	9		5	7	4			N/T	N/A	N/Dysnemkinesia	0
26	Zegarra	Edi	18-mar-95	9		2	8	10			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
27	Roberts	Viviana	18 Enero	10		2	12	8			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
28	Lozada	Braulio	20 Julio	9		3	8	8			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
29	Caceres	Daniel	23-Set-1994	9		3	12	10			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
30	Castro	Maria Fernanda	18 Junio	10		3	12				N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
31	Rendon	Ricardo		9		3	12	6			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
32	Camacho	Diego		9		10	9				60%		N/Dysnemkinesia	0
33	Mejia	Camila	13 Febrero	9		2	12	8			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
34	Pinto	Alejandro		9		2	12	10					N/Dysnemkinesia	0
35	Garcia	Eduardo				3	9	12			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
36	Bejarano	Alessandra	27 Diciembre	9		4	7	7			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
37	Silva	Diana	10 Octubre	9		2	12				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
38	Rodriguez	Rina	21 Octubre	9		7	12				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
39	Tamayo	Adolfo	30-nov-94	9		3	6				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
40	Sosa	Lucia	8 Noviembre	9		3	16	8			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
41	Ramirez	Maria	25 Junio	9		2	6	9			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
42	Salas	Yohana	25 Mayo	10		3	6	9			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
43	Perez	Ximena	17-Abr-1994	10		2	6	8			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
44	Zapata	Carolina	18-nov-94	9		2	6	9			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
45	Macara	Nicolas	08-Dic-1994	9		3	8	7			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
46	Ibañez	Ana Sofia		10		2	9	9			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
47	Lazo	Franco				2	9				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
48	Vela	Paula				2	7				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
49	Bustinzá	Rocio				2	9				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
50	Neyra	Jacqueline		9		4	7	6			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
51	Fernandez	Cesar	16 Febrero	9		2	7	6			50%	N/T	N/Dysnemkinesia	0
52	Aguad	Shafie		9		3	9						N/Dysnemkinesia	0
53	Jimenez	Camila		9		3	9						N/Dysnemkinesia	0
54	Suni	Bryan				2	7	8					N/Dysnemkinesia	0
55	Castelo	Sergio		10		11	9	6					N/Dysnemkinesia	0
56	Cordova	Diego		10		5	9				70%		N/Dysnemkinesia	0
57	Moscoco	Eileen				4	9				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
58	Quesada	Maria	8 Julio	9		12	9	7			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
59	Chavez	Diego		9		11	9	6			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
60	Jimenez	Luciana	04 Julio	9		3	9	10					N/Dysnemkinesia	0
61	Regente	Alejandro	20 Junio	10		12	9	7			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
62	Villanueva	Harold		10		12	9	7			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
63	Garcia	Luciana				3	9						N/Dysnemkinesia	0
64	Valencia	Luciana		9		3	9				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
65	Quiroz	Cristian	30-Set-1994	9		3	9				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
66	Manrique	Lucia	07 Diciembre	9		3	7				N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
67	Borja	Paulina	23 Marzo	9		6	9	6			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
68		Maria Alejandra	12 Agosto	9		9	9	7					N/Dysnemkinesia	0
69	Gomez	Maria		9		6	6	7			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
70	Alvarez	Alejandra		9		2	6	9			N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
71	Gomez	Renato	19 Noviembre			29	12	7			N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
72	Chirinos	Mateo	25 Abril	10		3	12	9			70%	N/A	N/Dysnemkinesia	0
73	Grovas	Fabrizio		9		2					N/A	N/A	N/Dysnemkinesia	0
74	Ballon	Isabel	17 Junio	10		7	6	5			40%	50%	N/Dysnemkinesia	0
75	Torres	Sebastian				2	7-8	4			N/A	N/T	N/Dysnemkinesia	0
76	Rodriguez	Renata		9		8	6	1			20%	10%	N/Dysidesia	0
77	Casteñeda	Nicolas		9		12	9-12	2			20%	0%	N/Dysnemkinesia	0
78	Sanchez	Alejandro	19 Setiembre	9		21	6	4			30%	30%		0
79	Hinojosa	Jerson		9		5	6	5			90%	20%		0
80	Velarde	Rodolfo	03 Febrero	9		13	7-8	2			20%	60%	N/Dysnemkinesia	0
81	Estremadoyro	Camila				6	7-8	4			40%	30%	N/Dysnemkinesia	0
82	Alvarez	Alexandra		10		3	9-12	3			60%	40%	N/Dysnemkinesia	0
83	Mejia	Carlos				3	9-12	4			N/A	10%	N/Dysnemkinesia	0
84	Bueno	Lucia	27 Setiembre	9		2	9-12	5			40%	10%	N/Dysnemkinesia	0
85	Torres	Debora	06-may-94			14	9-12	2			70%	80%	d leve	1
86	Abugathas	Melissa				3	9-12	3			60%	20%	N/Dysnemkinesia	0
87	Ojeda	Nicolas		9		3	9-12	5			80%	10%	N/Dysnemkinesia	0

DYSLEXIA DETERMINATION TEST (DDT)

Colegio: International
Grado: 3
Fecha:

Apellido	Nombre	Fecha de Nacimiento	Edad	Dyslexia	Results of Decoding			Results of Encoding			Interpretation	Interpretation	
					Phoneme-Nemkin	Level	Known	Mode	Known	Unknown			Phoneme
1	Fernandez	Grecia	Junio	8	6	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
2	Carpio	Alejandra	05 Mayo	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
3	Sarco	Gianella	19 Febrero	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
4	Orozco	Lucia	02 Enero	8	4	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
5	Estrada	Valerv	05 Junio	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
6	Alvarez	Alexander	03 Diciembre	8	1	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
7	Velando	Aisson	25 Noviembre	7	6	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
8	Chavez	Juan		8	18	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
9	Cardenas	Luis	Julio	7	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
10	Alegria	Cesar	02 Febrero		3	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
11	Pinto	Miguel	15 Agosto	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
12		Ignacio	16 Agosto	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
13	Rivera	Gabriela	03 Diciembre	7	4	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
14	Rejas	Sebastian	27 Enero	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
15	Chaco	Claudia	06 Enero	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
16		Federico	20 Mayo	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
17	Mishizaka	Arisa	5-nov-1995	9	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
18	Alpaca	Grecia	13 Enero	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
19	Núñez	Alejandra	23 Agosto	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
20	Meza	Evelyn	11-feb-1995	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
21	Thvolier	Marcelo	27-jul-1996	7	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
22	Valdivia	Alonso	30 Agosto	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
23	Gomez	Esthephany	10-jun-1996	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
24	Paulo	Carmen	16-jul-1995	8	3	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
25	Galindo	Rodrigo	22 Setiembre	8	1	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
26	Rodriguez	Gabriela	25 Julio	7	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
27	Apaza	Rodrigo	31-oct-1995	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
28	Aguirre	Vanessa	13-jul-1995	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
29	Valdivia	Kelly	14 Julio	8	3	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
30	Querfeld	Rebeca	16 Setiembre	8	3	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
31		Jean Pierre	06 Agosto	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
32	Hinojosa	Cristopher	4-feb-1996	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
33		Ricardo Ant.	21-oct-1995	8	2	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
34	Rodriguez	Mauricio	10 Noviembre	8	3	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
35	Tejada	Joshua	02 Febrero	8	3	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/T	N/Dysnemkinesia	0
36	Cervantes	Braulio	07-Dic-1995	8	3	12						N/Dysnemkinesia	0
37	Arce	Stephanie	20-Set-1995	8	4	12						N/Dysnemkinesia	0
38	Mamani	Ana Victoria	21-Abr-1995	8	14	12						N/Dysnemkinesia	0
39	Gallegos	Joaquina	6-mar-1995	8	12	12						N/T	0
40	Manrique	Rodrigo	17-Dic-1995	8	12	12						N/T	0
41	Zamalloa	Andrea	20-feb-1996	8	2	12						N/Dysnemkinesia	0
42	Medina	Ruben	21-Dic-1995	8	2	12						N/Dysnemkinesia	0
43		Gina	20-nov-1995	8	2	12						N/Dysnemkinesia	0
44	Enriquez	Francisco	09-Set-1995	9	2	12						N/Dysnemkinesia	0
45		Alex	27-feb-1996		2	12						N/Dysnemkinesia	0
46	Ramos	Felipe	28-Ago-1995	8	2	12						N/Dysnemkinesia	0
47	Cuadros	Sandra	1996	8	2	12						N/Dysnemkinesia	0
48	Paredes	Jose Antonio	08-Ene-1996	8	3	12						N/Dysnemkinesia	0
49	Del Carpio	Sebastian	26-Abr-1995	8	18	12						N/T	0
50	Fernandez	Lucero	25-Abr-1995	8	5	12						N/Dysnemkinesia	0
51	Zarate	Rodrigo	31-Ago-1995	8	2	12						N/Dysnemkinesia	0
52	Castro	Renzo	2-may-1995	8	11	12						N/Dyslexia	0
53	Glave	Mateo		8	29	12						N/T	0
54	Avila	Jean Paul	2-feb-1995	8	23	12						N/T	0
55	Valdivia	Carlos			14	9						N/T	0
56	Alvarez	Marjorie	13-jun-1995	8	2	9						N/Dysnemkinesia	0
57	Vilca	Enrique	02 Junio	7	27	7						N/Dysnemkinesia	0
58	Reyes	Valeria	16-may-1995	8	9	7						N/Dysnemkinesia	0
59	Cisneros	Claudia	1996	8	1	9						N/Dysnemkinesia	0
60	Arenas	Marco Julio	04 Enero	8	10	9						N/V	0
61	Lazo	Rosa Sofia	27-may-1995	8	2	7						N/Dysnemkinesia	0
62	Linares	Itzza	30-jun-1995	8	14	9						N/T	0
63	Mestas	Ana Lucia	6-jun-1995	8	3	12						N/Dysnemkinesia	0
64	Garcia	Daniela	27 Abril		11	7-8	5		60%	20%		N/Dyslexia	0
65		Favio	17 Abril	7	2	7-8	5		40%	20%		N/Dyslexia	0
66	Atahualpa	Carlos	26-feb-1995	8	2	6			60%	0%		N/Dyslexia	0
67	Zanabria	Nicole	08-Dic-1995	5	4	6	4		50%	80%		N/Dyslexia	0
68	Cortez	Karen	8-may-1995	8	29	6	N/A		N/A	N/A		N/T	0
69	Núñez	Jose Maria	10-Ago-1995	8	3	6	1		100%	70%		N/Dyslexia	0
70	Escobedo	Erika	28-Dic-1995	8	2	5	5		60%	40%		N/Dyslexia	0
71	Aragon	Lissiel	6-nov-1995	8	6	6	5		10%	20%		N/Dyslexia	0
72		Maria Gracia	15-Set-1995	9	3	6	4		60%	0%		N/Dyslexia	0
73	Peñaranda	Olga	23-Ago-1996	7	2	7-8	5		50%	50%		N/Dyslexia	0
74	Tejada	Andres	27-jun-1997	7	3	6	4		40%	80%		N/Dyslexia	0
75		Oscar	04-Abr-1996	8	2	4	3		70%	60%		N/Dyslexia	0
76	Rivera	Luis	27 Junio		10	9-12	4		40%	50%		N/Dyslexia	0
77	Neyra	Javier	07-Ago-1995	9	16	5	5		70%	20%		N/Dyslexia	0
78	Ayala	Joseph	3-may-1996	8		N/A	5	5	60%	30%		N/A	0
79		Alexandra	09 Abril	8	20	7-8	5		N/A	N/A		N/A	0
80	Obando	Gala	5 Setiembre	8	2	6	3		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
81		Marcelo	16 Mayo	8	17	7-8			N/A	N/A		N/A	0
82		Diana	21-feb-1995	8	2	9-12	2		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
83	Valencia	Mario	6-oct-1995	8	5	6	3		N/A	N/A		N/Dysnemkinesia	0
84	Antiparra	Ana Belen	3-jul-1995	8	2	7-8	5		40%	0%		N/Dysnemkinesia	0
85		Fernando	11 Noviembre	8	5	7-8	4		60%	40%		N/Dyslexia	0
86	Montenegro	Josue	Junio		2	3			60%	60%		N/Dyslexia	0
87	Martin	Jorge	18-nov-96	8		7			N/V	N/V		Dyslexia Leve	1
88	Castillo	Cesar			29	6	4		80%	60%		N/A	0

DYSLEXIA DETERMINATION TEST (DDT)

Colegio: International
Grado: 4
Fecha:

Apellido	Nombre	Fecha de Nacimiento	Edad	Grapheme-Nemkinesis		Results of Decoding			Results of Encoding			Interpretation	
				Reversals	Omissions	Level	Known	Mode	Dysexidisia Known	Dysphonesia Unknown	sphoneide		
1	Rodríguez	Andrea	9		4	9-12	8		50%	80%		N/Dyslexia	0
2	Moscoso	Angela	12 Enero		2	7	N/A		10%	N/A		N/Dysnemia	0
3	Chong	Kimberly	7 Diciembre		6	12	N/A		N/A	7%		N/Dysnemia	0
4	Chicata	Cristian	30-nov-1994		3	12	N/A		N/A	N/A		N/Dysnemia	0
5	Diaz	Juan Luis	3-Set-1994		4	9			80%	0%		N/Dyslexia	0
6	Melendez	Carlos	14 Agosto		2	9			0%	N/A		N/Dysnemia	0
7	Echegaray	Joao	9-Ago-1995		2	7-8			90%	70%		N/Dyslexia	0
8	Toledo	Cesar	23-nov-1994		3	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
9	Dueñas	Jose	10-nov-1994		4	12	9-12		80%	N/A		N/Dysnemia	0
10	Carcausto	Karoline	3-feb-1995		2	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
11	Lazo	Monica	4-jul-1995		2	9	7		80%	N/A		N/Dysnemia	0
12	Zuñiga	Camila	07-Dic-1994		2	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
13	Hector	Junio			11	12			N/A	N/A		N/T	0
14	Chavez	Andrea	04-Ago-1995		3	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
15	Soto	Claudio	16-jun-1995			12	7		N/A	N/A		N/Dysnemia	0
16		Andrea	29 Setiembre		2	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
17	Gomez	Diana	20 Julio		4	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
18	Moreno	Ximena	27 Junio		2	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
19	Gomez	Maria	28-Ene-1994		9	12						N/Dysnemia	0
20	Rodríguez	Arturo	03 Abril		3	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
21	Velasquez	Renato	15-jul-1995		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
22	Chirinos	Ruben	4-may-1994		13	12			N/A	N/A		N/A	0
23	Huanqui	Alonso	Diciembre		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
24	Callegos	Fabrizio			2	12			N/T	N/T		N/Dysnemia	0
25	De la Puente	Maria	12 Noviembre		1	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
26	Valenzuela	Fiorella	16-jun-1905		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
27	Lazo	Jose Antonio	22 Febrero		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
28	Muro	Jesus	14-Ene-1995		6	12						N/A	0
29	Reategui	Shani	29 Marzo		2	12			N/T	N/T		N/Dysnemia	0
30	Serro	Renato	3-jun-1994		8	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
31	Quiroz	David	13 Mayo		2	12						N/Dysnemia	0
32	Concha	Isabel	05 Junio		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
33	Cabala	Matheus	10-nov-1994		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
34	Rodríguez	Juan	16-Dic-1995		2	12						N/Dysnemia	0
35	Pastor	Andre	5 Abril		2	12						N/Dysnemia	0
36	Moscoso	Percy	30 Mayo		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
37	Delgado	Ana	5-Ago-1994		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
38	Vega	Claudio	1 Diciembre		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
39	García	Andrea										N/Dysnemia	0
40	Benites	Daniela	01 Febrero		2	12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
41	Mendoza	Camila	16-jun-1995		7	12						N/Dysnemia	0
42	Barsanini	Patricio	24 Marzo		9	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
43	Lopez	Fabian	10 Abril		2	9			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
44	Gutierrez	Jean Karlo	25 Marzo		3	13			90%	N/A		N/Dysnemia	0
45	García	Andrea	5-jun-1995		2	8			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
46	Diaz	Oscar	19 Octubre			12			N/A	N/A		N/A	0
47	Flores	Karin	11 Julio			12			N/A	N/A		N/Dysnemia	0
48	Chile	Josue	12-nov-1995		8	12						N/Dysnemia	0
49	Paredes	Roberto	30 Julio	8	1	13	9		90%	80%		Dyslexia Leve	1
50	Vasquezx	Diego		9	1	23						Dyslexia Leve	1
51	Zavala	Geraldine	3 Marzo	9	1	2						Dyslexia Leve	1
52	Requena	Guillermo	26 Agosto	7	1	3	9					Dyslexia Leve	1
53	Rivera	Milagros	10-Ene-1995	9	1	5	7		10%	N/A		Dyslexia Leve	1





ANEXO ESTADÍSTICOS

PROCEDIMIENTO PARA HALLAR EL CHI CUADRADO

F1

PRUEBA CHI CUADRADO				
fo	fe	(fo-fe)	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
1	2.282132	-1.282	1.64386	0.72031847
90	88.71787	1.2821	1.64386	0.01852909
1	2.181818	-1.182	1.39669	0.64015152
86	84.81818	1.1818	1.39669	0.01646692
1	2.206897	-1.207	1.4566	0.66002155
87	85.7931	1.2069	1.4566	0.01697805
5	1.329154	3.6708	13.4751	10.1381159
48	51.67085	-3.671	13.4751	0.26078755
JI CALCULADO =				12.471369

Fuente: Cuadro N°2

F2

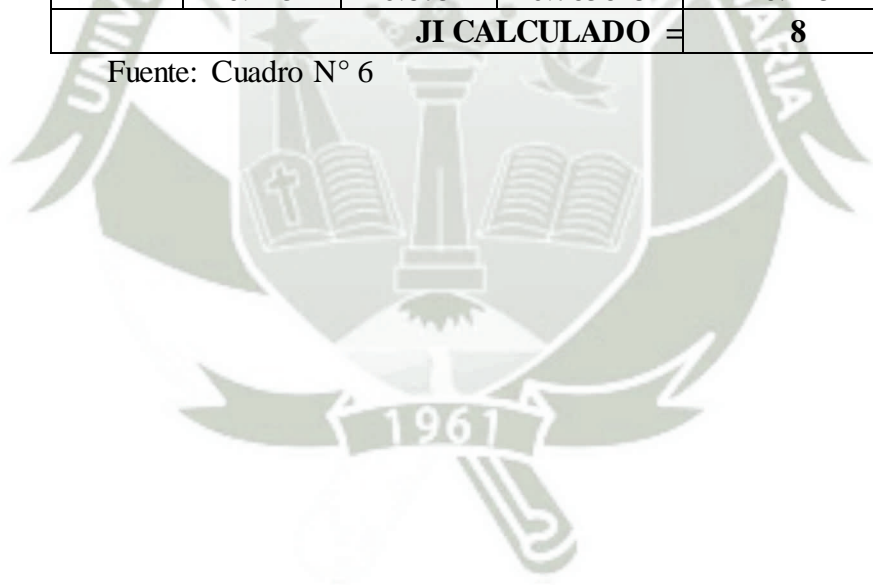
PRUEBA CHI CUADRADO				
fo	fe	(fo-fe)	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
7	4.5	2.5	6.25	1.3889
1	1.5	-0.5	0.25	0.1667
0	1	-1	1	1
0	0.5	-0.5	0.25	0.5
0	0.5	-0.5	0.25	0.5
2	4.5	-2.5	6.25	1.3889
2	1.5	0.5	0.25	0.1667
2	1	1	1	1
1	0.5	0.5	0.25	0.5
1	0.5	0.5	0.25	0.5
JI CALCULADO =				7.111

Fuente: Cuadro N° 4

F3

PRUEBA CHI CUADRADO				
fo	fe	(fo-fe)	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
1	0.875	0.125	0.015625	0.01785714
1	0.875	0.125	0.015625	0.01785714
1	0.875	0.125	0.015625	0.01785714
1	0.875	0.125	0.015625	0.01785714
1	0.875	0.125	0.015625	0.01785714
1	0.875	0.125	0.015625	0.01785714
1	0.875	0.125	0.015625	0.01785714
0	0.875	-0.875	0.765625	0.875
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
1	0.125	0.875	0.765625	6.125
JI CALCULADO =				8

Fuente: Cuadro N° 6



F4

PRUEBA CHI CUADRADO				
fo	fe	(fo-fe)	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
0	0.5	-0.5	0.25	0.5
1	0.5	0.5	0.25	0.5
1	0.5	0.5	0.25	0.5
0	0.5	-0.5	0.25	0.5
0	0.5	-0.5	0.25	0.5
1	0.5	0.5	0.25	0.5
1	0.5	0.5	0.25	0.5
0	0.5	-0.5	0.25	0.5
1	0.375	0.625	0.390625	1.042
0	0.375	-0.375	0.140625	0.375
0	0.375	-0.375	0.140625	0.375
0	0.375	-0.375	0.140625	0.375
1	0.375	0.625	0.390625	1.042
0	0.375	-0.375	0.140625	0.375
0	0.375	-0.375	0.140625	0.375
1	0.375	0.625	0.390625	1.042
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
1	0.125	0.875	0.765625	6.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
0	0.125	-0.125	0.015625	0.125
JI CALCULADO =				16

Fuente: Cuadro N° 8

F5

PRUEBA CHI CUADRADO				
fo	fe	(fo-fe)	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
7	6	1	1	0.166667
1	1.5	-0.5	0.25	0.166667
0	0.5	-0.5	0.25	0.5
5	6	-1	1	0.166667
2	1.5	0.5	0.25	0.166667
1	0.5	0.5	0.25	0.5
JI CALCULADO =				1.666667

Fuente: Cuadro N° 10

BASE DE DATOS PARA LA REGRESIÓN LINEAL

Alumno	Y (DDT)	X (Rend)	XY	X ²	Y ²
Alumno 1	2	7.3	15	54	4
Alumno 2	1	8.3	8	69	1
Alumno 3	1	10.0	10	100	1
Alumno 4	3	5.0	15	25	9
Alumno 5	2	6.7	13	44	4
Alumno 6	1	9.0	9	81	1
Alumno 7	1	12.3	12	152	1
Alumno 8	2	8.3	17	69	4
	13.00	67.00	99.33	595.22	25.00