

COMPARACION DE LA CONFIABILIDAD DE LA ESCALA KTRS PARA EL DIAGNOSTICO TEMPRANO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LECTURA EN HOMBRES Y MUJERES.

Roberto G. Rodríguez

La identificación temprana de niños con problemas de aprendizaje ha sido por largo tiempo motivo de preocupación por parte de psicólogos y educadores especiales (Adelman y Feshback, 1971; Glazzard, 1977; Meyer, 1978; Satz y Fried, 1974). A través de los años han surgido diferentes conceptualizaciones de los problemas de aprendizaje (Alvarez y Quirós, 1979; Alvarez, Adis, Otero & Quirós, 1977; Hoffman, 1975).

Recientemente el Comité Nacional sobre Dificultades de Aprendizaje de los Estados Unidos (National Joint Committee on Learning Disabilities 1984), propuso la definición que es adoptada en el presente estudio y según la cual:

"...los problemas de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y en las habilidades matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y se presume que se deben a disfunciones en el sistema nervioso central. Aún cuando las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir simultáneamente a otras condiciones (por ejemplo, empobrecimiento sensorial, retardo mental, trastornos emocionales y sociales) o influencias ambientales (diferencias culturales, enseñanza insuficiente o inapropiada, factores psicogenéticos), no son el resultado directo de estas condiciones o influencias" (p.699).

El interés por el diagnóstico temprano de problemas de aprendizaje se ha acentuado más con el reconocimiento que los programas educativos formales han venido haciendo de las excepciones disponibles en el aula y las alternativas educativas disponibles.

Los proponentes de la identificación temprana sostienen que la utilización de procedimientos de identificación temprana ayudan a prevenir que un niño experimente fracasos repetidos (Glazzard, 1977) y acumule déficit académicos (Ullman & Kansch, 1979), al mismo tiempo que alertan a los educadores acerca de la necesidad de intervención

particular para ciertos casos en el aula (Meyer, 1978).

Sin embargo, con el énfasis en la identificación, ha existido una preocupación por las consecuencias negativas de un diagnóstico temprano equivocado. Los críticos de la identificación temprana sostienen que las categorías diagnósticas asignadas a los niños son estigmatizantes (Algozzine, Mercer & Counterline, 1979; Foster, Schmidt & Sobattino, 1976; Forcer & Medyke, 1976); que la identificación temprana induce a los educadores a esperar que el niño presente problemas de aprendizaje (Algozzine et. al., 1977; Rubin & Barbow, 1978); y que los instrumentos de diagnóstico son utilizados sin ser validados.

Un aspecto de la identificación temprana que ha sido criticado muy frecuentemente es que por lo general el diagnóstico temprano se hace utilizando pruebas, psicológicas o psicoeducativas, muy complejas que, además de requerir de un especialista para su administración e interpretación requieren un período relativamente extenso para su administración. Así, si bien estas pruebas han demostrado niveles adecuados de confiabilidad y validez, su utilización plantea limitaciones de carácter práctico.

Estas limitaciones parecen acentuarse cuando se analizan los índices de prevalencia de problemas de aprendizaje, los cuales para el área metropolitana de San José, fluctúan entre 10% y 30% de la población escolar (Alvarez, Adis, Otero & Quirós, 1977); y cuando se tiene en cuenta que el Ministerio de Educación solicita que los niños que no tienen edad de ingreso a preparatoria y I Ciclo, sean evaluados para determinar si han alcanzado el nivel de madurez requerido. Más aún, la nueva ley de educación —de aprobarse— obligaría a la evaluación de todos los niños antes de ingresar a la Educación Inicial (MEP, 1984).

Robinson (1982) en su revisión bibliográfica concluye que entre los instrumentos más ampliamente utilizados, están los tests de inteligencia y los de aprestamiento. Los tests de inteligencia no han demostrado un nivel satisfactorio de validez predictiva para el diagnóstico temprano de problemas de aprendizaje, además de que requieren más tiempo y personal especializado para su administración y calificación (Robinson, 1982). En Costa Rica, uno de los tests de aprestamiento más conocidos y utilizados es la prueba de madurez para la lectura de Méndez y Stover (1980). Si bien este instrumento demostró tener niveles de confiabilidad altos para cada subtest y un aceptable nivel de validez predictiva, todavía conserva las limitaciones prácticas de los tests de inteligencia.

Por otra parte, existe evidencia que apoya la habilidad del maestro para identificar niños con problemas potenciales de aprendizaje. Las observaciones de los maestros y el uso de escalas de clasificación han sido recomendadas como métodos relativamente económicos, confiables y válidos, particularmente por el hecho de que el maestro pasa un largo período en contacto con los niños en su clase (Robinson, 1982). Numerosos estudios han investigado la habilidad del maestro para identificar los niños que tendrán éxito y los que no lo tendrán, en la enseñanza primaria (Adelman, Feshback y Fuller, 1973; Cougill, Friedland y Shapiro, 1973; Feshback, Adelman y Fuller, 1974; Glazzard, Tollefson, Selders y Barke, 1982; Stevenson, Parker y Wilbertson, 1976). La mayoría de estos estudios han demostrado que los maestros son precisos para predecir qué niños experimentarán éxito en el futuro y cuáles no.

En Costa Rica, si bien las escalas de clasificación para la evaluación de problemas de aprendizaje en diferentes áreas, por parte del maestro, son conocidas (MEP, 1984; Roberts, 1984), no han sido investigadas a pesar de que algunas de ellas son utilizadas con fines diagnósticos. El Inventario de Lectura y Record de Progreso y la Escala de Observación del Alumno de Myklebust, y la Escala Rhode Island para la Identificación Temprana de Alumnos Problema de Novack, Bonaventura y Merenda (citados en MEP, 1984; Roberts, 1984), son ejemplos de instrumentos que han estado disponibles en Costa Rica pero no han sido validados. Sin embargo, al inspeccionar esos instrumentos se encuentra que están constituidos por un número de ítemes que oscila entre 24 y 28, lo cual implica una inversión considerable de tiempo por parte del maestro para la evaluación de sus estudiantes.

Existe, pues, la necesidad de utilizar, para el diagnóstico temprano de problemas de aprendizaje, instrumentos de medición que, mientras conserven las propiedades técnicas de confiabilidad y validez por lo menos similares a las pruebas más sofisticadas que se utilizan, superen las limitaciones prácticas de estas.

La escala Kindergarten Teacher Rating Scale, KTRS (Glazzard y Kirk, 1979), por consistir de solamente 8 ítemes, representa una alternativa viable en términos de economía de tiempo y recursos; además, ha demostrado poseer las condiciones óptimas de confiabilidad y validez predictiva para la identificación temprana de problemas de aprendizaje de lectura.

El presente estudio constituye una adaptación y validación de la Escala KTRS (Glazzard y Kirk, 1979) para su uso en el diagnóstico temprano de niños con problemas potenciales de aprendizaje de lectura. La investigación a la vez, es una de una serie de estudios de validación de la Escala (Glazzard, 1977, 1979, 1982; Glazzard, Tollefson, Selders & Barke, 1982; Robinson, 1982; Tollefson, Rodríguez & Glazzard, 1985). Brevemente, esta escala ofrece las siguientes ventajas: 1. Puntajes obtenidos con ella han demostrado coeficientes de confiabilidad que van de 0,94 a 0,96 (Selders, 1981; Tollefson, Rodríguez & Glazzard, 1982). 2. Puntajes obtenidos con la Escala han demostrado ser mejores predictores de rendimiento en lectura a final de primer grado, y a inicios del segundo grado, que las pruebas más complejas comúnmente utilizadas para diagnóstico temprano (Glazzard, 1977; Tollefson, Selders & Barke, 1982; Robinson, 1982; Tollefson, Rodríguez & Glazzard, 1982). 3. Los puntajes obtenidos con la Escala han demostrado una mayor eficiencia predictiva y clasificatoria que las pruebas más complejas (Glazzard et al., 1982; Tollefson et al., 1982). 4. Por estar constituida por sólo 8 ítemes, requiere menos tiempo para su administración y calificación. 5. No requiere de personal especializado para su administración, calificación e interpretación.

De esta manera la presente investigación pretendió dar respuesta al siguiente problema: ¿En qué medida los ítemes de la Escala KTRS tienen un nivel adecuado de discriminación y en qué grado los puntajes obtenidos con la Escala KTRS, son confiables para la identificación de problemas de aprendizaje de lectura, en estudiantes, hombres y mujeres, de primer nivel de primer ciclo, de las áreas centrales urbanas de San José, Alajuela y Cartago?

La confiabilidad de los puntajes obtenidos con la Escala KTRS se investigará por separado para hombres y mujeres, debido a que el desarrollo verbal tiende a ser más rápido en mujeres que en hombres (Maccoby & Jacklin, 1974).

El propósito general de este estudio fue contribuir al diagnóstico temprano de problemas de aprendizaje de lectura en niños de kindergarten, a la vez que, estimular la realización de investigaciones tendientes a desarrollar y validar instrumentos de medición en el campo psicoeducativo.

Específicamente, este estudio pretendió: 1. Adaptar, desde el punto de vista cualitativo (lenguaje, redacción), la escala KTRS para su uso en Costa Rica. 2. Analizar el poder de discriminación de los ítemes de la Escala. 3. Comparar la consistencia interna (confiabilidad) de los puntajes obtenidos con la Escala KTRS en muestras de estudiantes, hombres y mujeres, del área central del país.

Muestra

En este estudio participaron 859 niños, de los cuales 621 asistían a instituciones en el área central de San José, incluyendo no sólo la ciudad de San José, sino lugares aledaños tales como los distritos de Sabanilla y de Pavas; 137 estudiantes pertenecían a instituciones ubicadas en la ciudad de Cartago y 101 estudiantes asistían a instituciones en el centro de la ciudad de Alajuela. La muestra incluyó 439 hombres de los cuales, 338 pertenecían a instituciones públicas y 101 a instituciones privadas; y 420 mujeres, de las cuales 332 asistían a instituciones públicas y 88 a instituciones privadas. De las 14 instituciones de preescolar seleccionadas en San José, 9 eran públicas y 5 privadas. En Cartago, únicamente 3 instituciones públicas fueron seleccionadas y en Alajuela fueron 2 instituciones públicas.

En los cuadros 1 y 2 se presenta la información general sobre la muestra.

CUADRO 1
Distribución de los estudiantes seleccionados en la muestra según provincia

Provincia	Número de estudiantes	
	F.A. *	F.R. (%)
San José	621	72
Cartago	137	16
Alajuela	101	12
Total	859	100

F. A.: Frecuencia absoluta

CUADRO 2

Distribución de los estudiantes seleccionados en la muestra según sexo y tipo de institución: pública y privada

Sexo	Tipo de institución		
	Pública	Privada	Total
Masculino	338	101	439
Femenino	332	88	420
Total	670	189	859

El total de 859 estudiantes seleccionados representan el 14,9% de la población total de estudiantes para las tres áreas geográficas incluidos en el estudio, según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública (MEP, 1984). Se utilizó un muestreo proporcional estratificado aleatorio. Primero se seleccionaron las instituciones aleatoriamente, representándolas proporcionalmente según se dan en cada provincia; luego, proporcionalmente y en forma aleatoria, fueron seleccionadas secciones dentro de cada institución escogida. Finalmente, de cada sección se escogieron aleatoriamente los estudiantes, tratando de representar proporcionalmente cada sexo en cada sección.

Instrumentos

La Escala Kindergarten Teacher Rating Scale (KTRS) (Glazzard & Kirk, 1979) incluye seis tipos de habilidades. Los estudiantes son evaluados en cada tipo de habilidad, usando un continuo de cinco posiciones: "Muy bajo", "Bajo", "Promedio", "Alto", y "Muy alto". Las seis habilidades son: 1) Habilidades de razonamiento, 2) Velocidad de aprendizaje memorístico. 3) Relaciones espaciales y numéricas, 4) Habilidades psicomotoras, 5) Comprensión verbal y 6) Expresión verbal. Con la escala se proporcionan para cada habilidad, ejemplos de la actividad del estudiante que reflejan la posesión de la habilidad.

La *habilidad de razonamiento* se refiere a la capacidad del estudiante para predecir el final de una historia incompleta, para solucionar un problema planeando anticipadamente en vez de usar el método de intento y error, y la capacidad para detectar similitudes y diferencias entre objetos y eventos.

La *velocidad de aprendizaje memorístico* indica la capacidad del niño para aprender rápidamente las reglas de un juego o actividad, la rutina diaria, el lugar donde se guardan los materiales, la secuencia de movimientos, nombres y oficios de la gente, nombre de los colores y la relación de sonidos y símbolos (de letras, por ejemplo).

La Habilidad de *Relaciones espaciales y numéricas* indica la capacidad del niño para comprender relaciones de uno a uno, combinaciones numéricas y conceptos tales como más o menos, más grande y más pequeño, primero y último, más alto y más largo, antes y después; así como la capacidad para comprender las relaciones entre partes de un dibujo o rompecabezas y el desarrollo de las orientaciones derecha e izquierda.

Las *Habilidades psicomotoras* se refieren a la destreza evidenciada por el niño para copiar figuras geométricas, usar las tijeras cortando líneas rectas, curvas y ángulos, y usar crayolas y lápices pintando sin salirse, así como la madurez de la forma en que los toma. Indican también la destreza para perforar figuras sin salirse del perímetro, subir y bajar escaleras, para hacer collares, calcular la altura antes de saltar un obstáculo y para dibujar una persona incluyendo información significativa (estructura básica, detalles de ropa, dedos, proporción de partes del cuerpo).

La *Comprensión verbal* involucra la capacidad para comprender instrucciones y explicaciones verbales, los cuentos, los juegos de palabras y diferencias sutiles en el vocabulario que escucha; también se toma en cuenta la extensión y complejidad del vocabulario que comprende el niño.

La *Expresión verbal* indica la capacidad del niño para relatar una experiencia, expresar verbalmente lo que desea, recitar, expresar el significado de palabras y usar formas gramaticales apropiadas (formas correctas de verbos); también se refiere a la extensión, complejidad y madurez del vocabulario que emplea para expresarse.

La escala KTRS incluye también dos áreas de aprestamiento. La primera de ellas permite evaluar la *Velocidad General de Aprendizaje*, con tres posiciones: "Aprendiz lento", "Aprendiz Promedio" y "Aprendiz rápido"; la segunda rinde información del *tipo de material leído* con cuatro posiciones: "su nombre" (del estudiante), "palabras", "historias sencillas" y "material avanzado".

El propósito general de la Escala KTRS es, mediante la evaluación de las seis áreas de habilidad y las dos de aprestamiento, identificar al niño que

presentará problemas de aprendizaje de lectura; es decir, predecir con el mayor grado de certeza, la presencia o ausencia futura de problemas de ese tipo.

La Escala fue traducida del Inglés al Español por el investigador. En una segunda etapa, desconociendo la versión original, un profesional graduado en Lenguas Modernas tradujo el instrumento del Español al Inglés. Finalmente, se logró de nuevo una versión experimental en Español a partir de la versión traducida al Inglés.

Para los fines de esta investigación, la Escala KTRS, se presentó en un documento de cuatro hojas, la primera de las cuales incluía las instrucciones generales para contestar y la descripción del propósito; la segunda hoja contenía la escala propiamente, y además de los ocho ítemes, solicitaba la siguiente información: nombre, edad, fecha de nacimiento del niño, nombre de la maestra y de la institución educativa y la fecha de la evaluación; en las dos restantes hojas, se presentaron los ejemplos guías para evaluar las seis habilidades.

PROCEDIMIENTO

La versión final de la Escala fue lograda después de un período de prueba por parte de docentes de una escuela de la Capital. Estos maestros retroalimentaron al autor, acerca del uso del idioma, la redacción, el formato de presentación y de respuesta, así como de la pertinencia de las áreas de habilidad y de aprestamiento para el diagnóstico temprano de problemas de aprendizaje de lectura y la relevancia de los ejemplos guías que se incluyen con la Escala.

La recolección de datos se realizó durante el mes de Octubre de 1984 y se contó con el apoyo de la División de Operaciones del MEP. Colaboraron personal y asistentes experimentados, quienes, en una primera visita a las instituciones, se reunieron con los docentes seleccionados y les explicaron —con ejemplos— cómo emplear la Escala, y en la segunda visita, se recogieron las escalas ya administradas. Los docentes evaluaron a sus estudiantes en momentos de receso de la actividad docente, y consultando los ejemplos guías que aparecían en la Escala.

ANALISIS DE LOS DATOS

Los datos de la presente investigación fueron analizados utilizando medidas de tendencia central, como el promedio (\bar{x}) y medidas de variabili-

dad como la desviación standard (s). La discriminación de los ítemes fue analizada mediante coeficientes de correlación de Pearson. Para el análisis de confiabilidad se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach (Lord & Novick, 1974) como un indicador de la consistencia interna de la Escala. Un análisis factorial posterior confirmó la homogeneidad de la Escala.

RESULTADOS

Para determinar el poder de discriminación de cada uno de los 8 ítemes, se analizó la correlación de cada ítem con el puntaje total en la Escala. Para este fin, se calcularon 8 coeficientes de correlación simple (producto-momento) de Pearson y se investigó su significancia estadística.

En el Cuadro No.3 se presentan los resultados obtenidos con respecto a la discriminación de los ítemes.

CUADRO 3

Coefficientes de correlación ítem-total
(n = 825)

Item	Puntaje total
1. Habilidades de Razonamiento	0,796*
2. Velocidad aprendizaje memorístico	0,836*
3. Relaciones espaciales y numéricas	0,923*
4. Habilidades Psicomotoras	0,767*
5. Comprensión Verbal	0,850*
6. Expresión Verbal	0,868*
7. Velocidad General de Aprendizaje	0,854*
8. Tipo de material leído	0,706*

* P < 0,01 d.f. = 823

CUADRO 4

Matriz de correlaciones
(M = 825)

	1. Habilidades razonamiento	2. Velocidad de aprendizaje memorístico	3. Relaciones espaciales y numéricas	4. Habilidades psicomotoras	5. Comprensión verbal	6. Expresión verbal	7. Velocidad general de aprendizaje	8. Material leído
1. Habilidades razonamiento	1,000							
2. Velocidad de aprendizaje memorístico	0,890	1,000						
3. Relaciones espaciales y numéricas	0,778	0,796	1,000					
4. Habilidades psicomotoras	0,669	0,669	0,761	1,000				
5. Comprensión verbal	0,632	0,632	0,801	0,691	1,000			
6. Expresión verbal	0,734	0,835	0,800	0,686	0,789	1,000		
7. Velocidad general de aprendizaje	0,659	0,681	0,886	0,744	0,795	0,732	1,000	
8. Tipo de material leído	0,430	0,545	0,753	0,495	0,834	0,682	0,686	1,000

De acuerdo con los resultados, todos los ítemes de la Escala correlacionan significativamente con el puntaje total ($p < 0,01$). Las correlaciones fueron directas y altas, lo cual evidencia que los ítemes discriminan en el sentido esperado. El hecho de que los ítemes correlacionan alto, indica una alta proporción de variancia (de los puntajes totales) que es explicada en común por los ítemes. La matriz de correlación se presenta para todos los 8 ítemes de la Escala en el Cuadro No.4.

De acuerdo con los resultados, los puntajes obtenidos con la Escala KTRS tienen una confiabilidad muy alta. Como se puede apreciar en el Cuadro No.5, la Consistencia Interna evidenciada por la Escala por el método de α de Cronbach fue de 0,94 para la muestra total y para la muestra de

hombres habiéndose encontrado que para la muestra de mujeres α fue ligeramente más alta ($\alpha = 0,95$) a lo que se asocia una variabilidad mayor en este grupo ($S = 35,41$).

CUADRO 5

Promedios desviación estándar, muestra y coeficiente consistencia interna (α de Cronbach) para hombres, mujeres y la muestra total

Grupo muestra	\bar{X}	S	n	α
Hombres	22,39	34,25	439	0,94
Mujeres	24,10	35,41	420	0,95
Total	23,25	34,63	859	0,94

Al dividir las muestras de hombres y mujeres por tipo de institución (pública y privada) se encuentra que los índices de consistencia interna de

la Escala KTRS para cada sub-grupo son muy altos, no encontrándose diferencias marcadas entre ellos. (Ver cuadro No.6).

CUADRO 6

Promedios, desviaciones estándar, muestras y coeficientes de consistencia interna para niños y niñas de instituciones públicas y privadas

Grupo Muestral	Tipo de Institución							
	Pública				Privada			
	\bar{X}	S	n	α	\bar{X}	S	n	α
Hombres	22,21	33,77	338	0,94	23,03	35,72	101	0,94
Mujeres	24,15	35,49	332	0,95	23,92	35,43	98	0,92

Con el fin de conocer la estructura factorial de la Escala a la vez que confirmar la homogeneidad del instrumentado, se ejecutó un análisis factorial de los puntajes totales. Los resultados mostraron que todos los ítemes contribuyen significativamente a medir un único factor, el cual explica el 75,5% de la variancia de los puntajes totales (eigenvalue = 6,08). El cuadro No.7 presenta los pesos (coeficientes) factoriales de cada ítem.

CUADRO 7

Contribución de cada ítem a la medición del factor (pesos factoriales)

Item	Factor 1
1. Habilidades de razonamiento	0,84
2. Velocidad aprendizaje memorístico	0,87
3. Relaciones espaciales y numéricas	0,95
4. Habilidades psicomotoras	0,82
5. Comprensión verbal	0,89
6. Expresión verbal	0,90
7. Velocidad general del aprendizaje	0,90
8. Tipo material leído	0,78

La identificación de solo un factor que explica la mayor parte de la variancia de los puntajes totales, confirma la homogeneidad o consistencia interna que ya fue expresada cuantitativamente mediante el α (alfa) de Cronbach.

CONCLUSIONES

En el presente estudio, se demostró el poder de discriminación de los ítemes, así como la confiabilidad de los puntajes obtenidos con la Escala KTRS. Este estudio confirmó los hallazgos previos de Selders (1981) y Tollefson, Glazzard y Rodríguez (1982). La escala KTRS demostró que es altamente confiable. Los niveles de confiabilidad estimados por los citados autores oscilan desde 0,94 a 0,96, mientras que los índices de confiabilidad estimada para la muestra en este estudio oscilan desde 0,92 a 0,95.

Las evaluaciones de los maestros y los tests de aprestamiento son los dos métodos más comúnmente utilizados en la predicción de rendimiento en lectura y en la identificación de estudiantes que pueden llegar a tener dificultad para el aprendizaje de la lectura. De estos dos procedimientos de diagnóstico, las escalas de clasificación, como la KTRS, producen el mayor rendimiento de costo-eficiencia. Estas escalas requieren menos tiempo para ser administradas y calificadas que los tests de aprestamiento. Estos últimos a su vez, requieren de personal especializado para su administración, calificación e interpretación. El presente estudio demostró que la Escala KTRS es un instrumento confiable para el diagnóstico temprano de problemas de aprendizaje de lectura y puede ser una alternativa óptima al uso de tests de aprestamiento. Queda por demostrar la validez predictiva y la eficiencia clasificatoria de la Escala.

BIBLIOGRAFIA

- Adelman, H.S. y Feshback, S. Predicting Reading failure: Beyond the readiness model. *Exceptional children*, 1971, 37, 349-354.
- Adelman, H., Feshback, S. y Fuller, W. Early identification of educational and mental health problems. *Proceedings of the 1 st. annual convention of APA*. 1973, 8 p. 519-520.
- Algozzine, B., Mercer, C.D., and Counternnine, T. The effects of labels and behavior on teacher expectations. *Exceptional children*, 1977, 44(2), 131-132.
- Alvarez, A.; Adis, G.; Otero, L. y Quirós, S. "Problemas de aprendizaje, prevalencia y distribución en el área Metropolitana de San José". U.C.R. Instituto de Investigaciones Psicológicas, 1977.
- Alvarez, A. y Quirós, S. "Evaluación de problemas de aprendizaje: validación de instrumentos de diagnóstico y su relación con otros factores socio-demográficos". Tesis, U.C.R., 1979.
- Cowgill, M.; Friedland, S. y Shapiro, R. Predicting Learning Disabilities from Kindergarten reports. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6 (9), 577-582
- Feshback, S.; Adelman, H. y Fuller, W. Early identification of children with high risk of reading failure. *Journal of learning disability*. 1974, 7(10), 49-54.
- Foster, G.; Schmidt, C. y Sabatino D. Teacher's expectancies and the label "learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9, 58-61.
- Foster, G. y Ysseldyke J. Expectancy and halo effects as a result of artificially induced teacher bias. *Contemporary Educational Psychology*, 1976, 1 37-45.
- Glazzard, P. The effectiveness of there Kindergarten predictors for first grade achievement, *Journal of Learning Disabilities*, 1977, 10 36-40.
- Glazzard, P. Kindergarten predictors of school achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 1979, 12 (10), 689-694.
- Glazzard, P. Long-range kindergarten prediction of reading achievement in first through sixth grade. *Learning Disability Quaterly*, 1982, 5 85-88.
- Glazzard, P. y Kirk, W. Kindergarten Teacher Rating Scale, Un published Manuscript. University of Kansas. 1979.
- Glazzard, P.; Tollefson, N.; Selders, J. y Barké, C. The Predictive validity of the kindergarten teacher rating scale. *Educational and Psychological measurement*, 1982, 42 687-693.
- Hoffman, Mary S. "A Learning disability is a symptom not a disease". *Academic Therapy*, 1975. Sept. vol.10 (3), pág. 261-275.
- Lord, F. y Novichk, M. *Statistical theories of mental test scores*. New York, N.Y.: John Wiley & Son, 1974.
- Méndez, Z. y Stover, L. *Prueba de madurez para la lectura*. CEMIE, 1980. Publicación No.60.
- Meyer, F.L. *Exceptional children and youths: An introduction*. Denver, Co.: Love Publishing Cop. 1978.
- Ministerio de Educación. Departamento de Educación Especial. Serie documentos técnicos. No.17, 23 y 41. (Comunicación Personal, 1984).
- National Joint Committee on Learning Disabilities. *Journal of Reading*. 27, 8, mayo, 1984, 699.
- Robinson, S., The predictive Validity of the KTRS scale. Unpublished Masters thesis. University of Kansas, 1982.
- Rubin, R.A. y Balow, B. Prevalence of Teacher identified behavior problems: A longitudinal

- study. *Exceptional Children*, 1978, 45, 102-111.
- Satz, P. and Friedl, J. Predictive validity of an abbreviated screening battery. *Journal of Learning Disabilities*. 1979, 11 (6), 20-24.
- Selders, J. The predictive effectiveness of the kindergarten rating scale as measured by standardized readiness tests and total reading achievement. Unpublished doctoral dissertation. The University of Kansas, 1981.
- Stevenson, H., Parker, T. y Wilkenson, A. Predictive value of teachers' ratings of young children. *Journal of Educational Psychology*. 1976. 68 5.
- Tollefson, M., Rodríguez, R. y Glazzard, P. The validity of the kindergarten teacher Rating Scale in predicting reading achievement for boys and girls. Unpublished manuscript. The University of Kansas, 1982.
- Ullman, D.G. and Kausch, D.A. Early identification of developmental strengths and weakness in preschool children. *Exceptional children*. 1979, 9 8-13.