

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO

CARRERA: PSICOLOGÍA

Tesis previa a la obtención del título de: PSICÓLOGA

TEMA:  
GUÍA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN PROBLEMAS DE  
LECTO-ESCRITURA PARA NIÑOS DE 4TO Y 5TO AÑO DE EDUCACIÓN  
BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL DON BOSCO

AUTORAS:  
MARIELA CAROLINA JAGUACO MOROCHO  
JENNY VANESSA QUINTANA ZAPATA

DIRECTORA  
MYRIAM ARGUELLO

Quito, enero del 2014

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO  
DEL TRABAJO DE GRADO**

Nosotras Mariela Carolina Jaguaco Morocho y Jenny Vanessa Quintana Zapata autorizamos a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaramos que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de las autoras.

Quito, enero del 2014.

---

Mariela Carolina Jaguaco Morocho  
CC 171819575-1

---

Jenny Vanessa Quintana Zapata  
CC 171655526-1

## **DEDICATORIA**

A Dios por estar conmigo en cada paso que doy, por darme la vida, fortaleza y una familia con la que puedo contar siempre.

A mis padres porque a pesar de la distancia me han brindado apoyo, paciencia, sabiduría y mucho amor. Gracias por enseñarme que la distancia no es obstáculo para el amor.

A mi hermana “mi princesa”, por su apoyo incondicional, su alegría, sus ocurrencias y su amor infinito. Gracias por estar conmigo siempre sin esperar nada a cambio.

A Felipe, por su amor, paciencia, apoyo y cariño. Recuerda que eres muy importante para mí. Te amo

A Jennisita por brindarme su amistad sincera, apoyarme y enseñarme muchas cosas.

Cada uno de ustedes forma parte de mi vida, gracias por compartir momentos de alegría y tristeza, los llevo en mi corazón y los amo mucho.

Mariela

## **DEDICATORIA**

El presente trabajo de grado se lo dedico principalmente a Dios por haberme dado la vida, por sus infinitas bendiciones y porque hoy me permite llegar a una de las etapas más importante de mi vida.

A mi madre que con su paciencia, entrega, sacrificio, apoyo y sobre todo que con su amor incondicional me ha empujado a seguir y ahora alcanzar una meta más en mi vida profesional y personal. Gracias mami por enseñarme a luchar.

A Mary por su amistad que ha superado todo y porque sin ella este trabajo no hubiese sido posible, por ponerle el entusiasmo necesario para que hoy llegue a su término.

Jenny

## **AGRADECIMIENTO**

El principal agradecimiento es a la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito que nos ha permitido formarnos humana y profesionalmente por habernos brindado los recursos y espacios necesarios para desarrollarnos en nuestra profesión. Además agradecerles a los Docentes de la Carrera de Psicología, quienes supieron transmitir y compartir los mejores aprendizajes y formación, de cada uno de los cuales nos llevamos un referente para nuestro óptimo desempeño en el mundo laboral.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I.....	5
CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	5
1.1 Antecedentes .....	5
1.2 Misión.....	8
1.3 Visión .....	9
1.4 Departamento de Consejería Estudiantil .....	9
1.4.1 Función .....	9
CAPÍTULO II .....	11
CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE EDAD.....	11
2.1 Área Cognitiva .....	11
2.2 Área Lingüística .....	14
2.3 Aspectos de las Relaciones Interpersonales .....	15
2.4 Área Motora .....	17
2.5 Área De La Expresión Emocional.....	18
CAPÍTULO III .....	21
TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL APRENDIZAJE.....	21
3.1 Conductismo.....	21
3.1.1. Burrhus Skinner (1904 - 1999).....	22
3.2 Constructivismo.....	24
3.2.1. Jean Piaget (1896 – 1980).....	25
3.2.1.1 Etapas de desarrollo cognitivo.....	26
3.2.2. Lev Vigotsky (1896 – 1934).....	30
3.2.3. Reuven Feuerstein (1921).....	33
3.2.3.1 Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural.....	34
3.2.3.2 Mediación.....	35
3.2.3.3 Experiencia de aprendizaje mediado (EAM).....	35

3.2.3.4 Criterios de la mediación.....	36
3.2.4. David Paúl Ausubel (1918 - 2008) .....	41
3.2.4.2 Tipos de aprendizaje.....	42
3.2.4.3 Teoría de la asimilación cognoscitiva.....	43
CAPÍTULO IV .....	45
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) .....	45
4.1 Contextualización .....	45
4.1.1 Definición .....	47
4.2 Marco legal .....	48
4.2.1 Acuerdos Internacionales.....	48
4.2.1.1 Warnock.....	48
4.2.1.2 Jomtien.....	49
4.2.1.3 Salamanca.....	50
4.2.1.4 Dakar.....	51
4.2.2 Encuadre Ecuatoriano .....	53
4.2.2.1 Antecedentes.....	53
4.2.2.2 Constitución del Ecuador.....	63
4.2.2.3 Código de la niñez y adolescencia.....	66
4.2.2.4 Ley orgánica de educación intercultural (LOEI).....	69
4.2.2.5 Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).....	70
4.2.2.6 Plan Decenal de Educación.....	74
CAPÍTULO V .....	77
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE .....	77
5.1 Definición .....	77
5.1 Clasificación .....	77
5.1.1 Generales .....	77
5.1.2 Específicas .....	78
5.2 Trastornos específicos de lectura y escritura.....	78
5.2.1 Dislexia.....	78
5.2.1.1 Etiología.....	87
5.2.1.2 Clasificación.....	92

5.2.1.3 Signos .....	96
5.2.2 Disgrafía.....	97
5.2.2.1 Etiología.....	97
5.2.2.2 Clasificación.....	99
5.2.2.3 Signos.....	99
5.2.3 Disortografía .....	99
5.2.3.1 Etiología.....	100
5.2.3.2 Clasificación.....	102
5.2.3.3 Signos.....	102
CAPÍTULO VI.....	104
ENFOQUES DE LOS TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE .....	104
6.1 Perceptivo-motor .....	104
6.2 Cognitivo-lingüístico.....	109
6.3 Aspecto afectivo-emocional .....	112
CONCLUSIONES .....	114
LISTA DE REFERENCIAS .....	117
GLOSARIO DE TÉRMINOS.....	120

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Necesidades Educativas Especiales .....	57
Tabla 2 Necesidades Educativas Especiales .....	58
Tabla 3 Necesidades Educativas Especiales .....	59
Tabla 4 Necesidades Educativas Especiales .....	59
Tabla 5 Necesidades Educativas Especiales .....	59
Tabla 6 Necesidades Educativas Especiales .....	60
Tabla 7 Necesidades Educativas Especiales .....	60
Tabla 8 Necesidades Educativas Especiales .....	61
Tabla 9 Dificultades de Aprendizaje Dislexia .....	93
Tabla 10 Dificultades de Aprendizaje Dislexia .....	94
Tabla 11 Dificultades de Aprendizaje Dislexia .....	95
Tabla 12 Dificultades de Aprendizaje Disgrafía.....	98
Tabla 13 Dificultades de Aprendizaje Disortografía .....	101
Tabla 14 Enfoques de los Trastornos Específicos del Aprendizaje .....	111

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1 Dificultades de Aprendizaje Dislexia.....	79
--	----

## **RESUMEN**

En virtud de las Necesidades Educativas Especiales existentes en la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco La Tola en el año lectivo 2011-2012 se propone la guía de intervención psicopedagógica para la reeducación de los/as estudiantes que presentan dificultades en el proceso de lectura y escritura, misma que se encuentra dividida en dos partes, la primera es el sustento teórico en el cual se desarrollan seis capítulos, que constan de: contexto institucional , características del desarrollo evolutivo de los niños de 8 a 10 años, líneas teóricas que sustentan el aprendizaje, marco legal que garantiza la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales, dificultades de aprendizaje y enfoques de los trastornos específicos de aprendizaje con los que se basó para realizar los ejercicios y actividades enfocadas a la integración del proceso de lecto-escritura.

La segunda parte contiene una variedad de ejercicios prácticos que ayudarán a mejorar el aprendizaje de las áreas en déficit. Los ejercicios propuestos se los realizó en base a los enfoques perceptivo motor y cognitivo lingüístico, ya que estos son los ejes primordiales de los futuros aprendizajes, además contiene herramientas cognitivas-conductuales que permitirán mejorar el aspecto socio-afectivo, lo cual se manifiesta en una baja autoestima, esto como consecuencia de las dificultades específicas de aprendizaje.

Por último este trabajo contiene un glosario de términos para facilitar la comprensión y el uso tanto de los profesionales como de los beneficiarios directos que son los estudiantes que presentan dichas dificultades.

## **ABSTRACT**

According to Especial Education needs at Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco La Tola in the elective year 2011 – 2012, it's proposed a Psychopedagogical Intervention guide in order to re-educate students who show reading-writing difficulties. This guide is divided in two sections; the first one related to the theoretical framework in which six chapters are developed. These chapters include: institutional context, children's evolutionary development characteristics, theoretical ideas that support learning, legal framework that warranty the proper attention to people with Special Educational needs, learning problems and specific learning disorders on which this guide was based developed activities focused the reading-writing process.

The second section includes a wide variety of practical exercises useful to improve the learning process in non-well developed areas of knowledge. All the suggested exercises were designed according to the focus motor perceptible and linguistic cognitive, because these are the base to the future knowledge, also these have tools cognitive disciplines that allow improve the aspect social-affective, that shows low self steam as a consequence of the specific difficulties in the knowledge.

And the end this work includes terms glossary to facilitate the understanding and the use of the professionals and the direct users which are the students with this problems.



## INTRODUCCIÓN

En el tiempo en que se realizó las prácticas pre-profesionales en la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco” La Tola el Departamento de Consejería Estudiantil reportó varios casos de niños/as con Necesidades Educativas Especiales sobre todo con dificultades específicas en lectura y escritura por parte de los/as estudiantes de 4to y 5to Año de Educación Básica, ya que en estos niveles se puede evidenciar los errores de lectoescritura como tal.

A continuación se presenta una tabla en la que se describe el problema, indicadores y efectos que estos generan:

<b>DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>EFFECTOS</b>
Falta de atención a las dificultades de lectura y escritura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No detectar a tiempo las dificultades en los procesos de aprendizaje.</li> <li>- No hay una intervención adecuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No integración de los debidos procesos.</li> <li>- Bajo rendimiento académico de los estudiantes.</li> </ul>
Falta de atención a la esfera afectiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinterés por parte de los profesionales ante estas situaciones.</li> <li>- Concepción errónea de la construcción biopsicosocial de los estudiantes.</li> <li>- Poca acompañamiento a los padres cuyos hijos tienen NEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja autoestima.</li> <li>- Cambio comportamental y actitudinal.</li> </ul>
Abordaje inadecuado con los estudiantes por parte de los miembros del Departamento de Consejería Estudiantil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción inadecuada del Departamento de Consejería Estudiantil por parte de los estudiantes.</li> <li>- Lenguaje peyorativo hacia los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resistencia para acudir al Departamento de Consejería Estudiantil si se lo necesita.</li> <li>- Etiquetación a los estudiantes.</li> </ul>
Falta de espacio para el trabajo con los estudiantes de acuerdo a cada necesidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiéndose presentado un proyecto previo para la creación de un espacio adecuado, no se ejecutó por falta de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se trabajo con los niños/as.</li> <li>- No existe un tiempo ni espacio para el trabajo individualizado con los estudiantes con NEE.</li> </ul>
Conocimientos no	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se ha considera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se ejecuta proyectos.</li> </ul>

actualizados de los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil.	prioritario atender a los niños/as con NEE.	- No hay una disposición para trabajar con los estudiantes con NEE por falta de herramientas.
---	---	---

El Departamento de Consejería Estudiantil ante las dificultades arriba mencionadas, no ha brindado un apoyo adecuado a los niños/as con Necesidades Educativas Especiales, debido a que la institución carece de herramientas que permitan abordar de manera oportuna y adecuada las dificultades de aprendizaje, además no existe una capacitación adecuada y necesaria para los/as profesionales, dificultando aún más la intervención que requieren los/as estudiantes que presentan algún tipo de NEE.

Como respuesta a dicha problemática se ha planteado el desarrollo de una guía psicopedagógica de intervención a las dificultades específicas de aprendizaje, la misma que es de fácil uso y aplicación, ya que se encuentra dividida por enfoques, lo cual permitirá integrar y consolidar los procesos de aprendizaje tanto de lectura y escritura, mediante actividades que ayuden a la reeducación de los procesos básicos de lectoescritura en los niños/as de la Institución.

En el capítulo I cuyo título es Contexto Institucional se desarrolla a breves rasgos la historia de la ahora Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco La Tola, así como también la visión, misión y las funciones del Departamento de Consejería Estudiantil de dicha institución educativa, las mismas que se pudieron conocer en el tiempo que se realizó las prácticas pre-profesionales.

El capítulo II titulado Características de los Niños de 8 a 10 Años de Edad, se detalla cada una de las características en las áreas cognitivas, motoras, de expresión emocional y el aspecto de las relaciones interpersonales en el desarrollo evolutivo de los niños/as en este rango de edades, las cuales están relacionadas con los futuros logros en el aprendizaje.

En el capítulo III que se titula Teorías que Sustentan el Aprendizaje, se abordan las principales líneas teóricas como: el conductismo, dentro del cual se toma como

referente a Burrus Skinner y su teoría de los refuerzos positivos y negativos; también se refiere a la teoría constructivista, en la cual se toma los aportes de Jean Piaget y sus etapas de desarrollo cognitivo, por otro lado esta Lev Vigotsky y su aporte con la zona de desarrollo próximo; otro autor es Reuven Fouerstein y sus aportes de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, la mediación, la experiencia de aprendizaje mediado y los criterios de mediación; finalmente de toma a Paúl Ausubel y sus aportes de los tipos de aprendizaje y la teoría de la asimilación cognitiva.

Cada uno de estos aportes son importantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, puesto que en base a estos modelos se adquiere aprendizaje, por lo que es de vital importancia conocer cómo y cuando manejar las teorías propuestas por los autores antes mencionados, así como también los mencionados aportes son de gran ayuda y se debe tener en cuenta el momento en que se trabaje con los/as estudiantes con NEE, ya que de esta manera se garantizara un mejor aprendizaje dentro del sistema escolar.

El capítulo IV cuyo título es Necesidades Educativas Especiales (NEE) se tratan temas del origen de dicho término, su definición y el sustento legal, el mismo que tiene sus bases en acuerdos internacionales, que permitieron garantizar los derechos de las personas con NEE, estos acuerdos han servido para que en nuestro país se desarrollen políticas que avalen el trabajo que se debe realizar en apoyo a los/as estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, es por ello que dentro de este capítulo se analiza la Constitución del Ecuador, el código de la niñez y adolescencia, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Reglamento de la LOEI y el Plan Decenal de Educación, cada uno de estos documentos tiene artículos que sustentan una educación de calidad con calidez para todos los estudiantes, así como también el respaldo de acceso a la educación de todas las personas con NEE sin discriminación alguna.

En el capítulo V titulado Dificultades de aprendizaje se desarrolla la definición y clasificación de los mismos, centrándonos principalmente en las dificultades específicas de lectura y escritura, entre las cuales esta: la dislexia, disgrafía y disortografía, de cada una de estas se desarrolla su definición, etiología, clasificación y signos.

En el capítulo VI que se titula Enfoques de los Trastornos Específicas de Aprendizaje, se abordan los dos enfoques primordiales para realizar reeducación en los procesos de lectura y escritura, estos son: enfoque perceptivo-motor y cognitivo-lingüístico, en base a los cuales se realiza los ejercicios y actividades propuestas en la guía, además se trata el aspecto afectivo-emocional, ya que es importante dar un soporte emocional a los niños/as con NEE, puesto que esto provoca dificultades en el área emocional como lo es una baja autoestima.

# **CAPÍTULO I**

## **CONTEXTO INSTITUCIONAL**

### **1.1 Antecedentes**

De acuerdo a la información proporcionada por la Inspectoría Salesiana sobre la historia de la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco” La Tola, la misma tuvo sus inicios en el año de 1896, con la llegada de los primeros religiosos Salesianos a Ecuador en 1888 para capacitar y educar a las personas en materia Artesanal, mediante talleres de carpintería, talabartería, entre otros.

La presencia salesiana específicamente en el barrio de La tola se da a mediados del año de 1896, a partir de la cual los religiosos salesianos empiezan una educación informal dictando talleres artesanales a las personas del mencionado barrio, en un terreno que el Padre Jacinto Pancheri había adquirido, cumpliendo con ello su labor de caridad con las personas que más lo necesitaban; pero es en el año de 1899 con la llegada del Padre Rocca que se empieza la construcción de las instalaciones educativas con el fin de brindar a las personas del popular barrio de La Tola una educación profesional, es así que la comunidad salesiana abre sus instalaciones el 1 de mayo de 1990 contando con 2 alumnos, posteriormente inicia una actividad escolar primaria para los niños indigentes de la zona y los hijos de los trabajadores que continuaban con la construcción de las instalaciones.

En 1908 ya contaban con dos secciones: la primaria que impartía enseñanza en materias como idiomas, matemáticas y ciencias; y la otra sección de técnico-comercial que contaba con 8 talleres; en este mismo año la institución contaba ya con 165 alumnos. Y un año más tarde existían 150 alumnos matriculados, 80 de ellos eran sustentados con el aporte de los talleres y la sociedad de cooperadores, es decir donaciones.

En 1912 estaban matriculados 130 alumnos, 70 estudiantes y 60 artesanos, los mismos que estaban a cargo de 4 sacerdotes, 2 clérigos y 4 coadjutores (colaboradores de los sacerdotes).

En 1913 la oferta educativa cubría tres áreas: enseñanza primaria, enseñanza comercial y la de producción.

En 1925 cumplen sus bodas de plata y reciben un reconocimiento por el ayuntamiento de la ciudad de Quito.

En 1927 el Instituto inauguró maquinaria nueva para los talleres que dictaban y contaban para ese entonces ya con 100 alumnos internos, entre artesanos y estudiantes y 90 externos que pagaban matrícula.

En 1934 contaban con 190 estudiantes, los mismos que cursaban 6 años de instrucción de acuerdo al programa de escuelas públicas y los artesanos se formaban durante 5 años para obtener el título de Maestro Artesano, el mismo que era otorgado por el Supremo Gobierno.

En 1935 la pensión ordinaria era de 20 sucres y cuotas especiales de 30 y extraordinarias de 40 más el pago anual de la matrícula y derecho de catre de 10 sucres para los artesanos y en el caso de los obreros ellos tenían que costearse sus herramientas. En ese mismo año acogían a huérfanos de padre y madre, los gastos eran costeados por los salesianos.

Para la sección de estudiantes la mensualidad era de 4 sucres y existían rebajas para niños pobres.

En 1942 empiezan a realizar las gestiones en el Ministerio de Educación Pública para recibir el reconocimiento de colegio; el 5 de julio del mismo año obtienen la aprobación del Ministerio y toma el nombre de Colegio Técnico Don Bosco, que

ofrecía títulos prácticos en: mecánica automotriz, mecánica industrial, carpintería y artes prácticas, con la duración de 5 años. Un año más tarde el internado era solo para estudiantes técnicos y se seguían manteniendo los mismos títulos.

En 1951 con la llegada del Padre Albino Fedrigotti, se autorizó la creación del bachillerato en Humanidades, planteando con ello un nuevo proyecto de Educación Técnica, el mismo que contaba con la incorporación de estudiantes externos de clase media.

A mediados de 1957 se graduaron los primeros bachilleres en Humanidades, esto ocasiona que ingresen mayor cantidad de estudiantes, desbordando la capacidad que tenía la Institución para acoger a los estudiantes.

En 1966 obtienen la aprobación de los nuevos planes y programas de estudio, donde además del bachillerato en Humanidades, brindaban el Bachillerato Técnico en mecánica industrial, electricidad, artes gráficas y radiotecnia.

Debido a la gran demanda de estudiantes se ven en la necesidad de construir una nueva edificación, la misma que es ubicada en la zona de la Kennedy y toma el nombre de Don Bosco Kennedy.

El 16 de octubre de 1968 se inaugura el edificio de uso exclusivo para la parte técnica. En el mismo año se cierra el internado y se mantiene la escuela y el bachillerato.

En el año lectivo 1988-1989 de acuerdo a Resolución Ministerial N° 323 la Institución Educativa funciona como colegio completo, es decir ya dividido en educación general básica (actualmente conocido como octavo, noveno y décimo), esto implicó un crecimiento de estudiantes, llegando a un promedio de mil estudiantes por año. Este crecimiento permitió que se vayan mejorando las instalaciones de la Institución, así como también la implementación de nuevos

equipos para los laboratorios. Por otra parte con la Resolución dada por el Ministerio, se debían realizar cambios en el ámbito administrativo, organizativo y técnico, es decir que la Orden Salesiana ya no podía administrar todos los recursos.

En la década de los 90 se inició el bachillerato en electrónica debido a la gran demanda estudiantil y laboral.

El 25 de octubre de 1995 se le concedió la categoría de Instituto Técnico Superior, mediante Acuerdo Ministerial N° 5195; dos años más tarde el 23 de octubre de 1997 por Acuerdo Ministerial N° 5109 se le elevó a la categoría de Tecnológico.

Actualmente la Unidad Educativa cierra el año lectivo 2012 – 2013 con 1.710 estudiantes de los cuales 925 pertenecen a la primaria, según datos estadísticos brindados por la Secretaria General.

Es importante mencionar el crecimiento de la Comunidad Salesiana en el barrio de La Tola, pues desde el año de 1944 se realizó la construcción, fundación y consolidación de lo que hasta la actualidad es la edificación de la Institución Educativa, cuyos espacios comprenden:

- Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco la Tola.
- Parroquia de Cristo Rey.
- Oratorio Festivo.
- Chicos de la calle “Don Rúa”.

## **1.2 Misión**

Educar evangelizando y evangelizar educando a la niñez, adolescencia y juventud de los sectores populares de Quito con estilo salesiano, desde el fortalecimiento de la Comunidad Educativo Pastoral, siguiendo un proyecto de formación holístico para construir una sociedad justa y solidaria.

### **1.3 Visión**

La comunidad salesiana y los educadores del Don Bosco de la Tola quieren ser una comunidad educativa evangelizadora que propicie la formación integral de la persona y sea anticipo de la sociedad que queremos. El nuevo centro educativo se propone ser:

- Animador de una pastoral educativa evangelizadora en perspectiva de liberación, que propicie experiencias que lleven a descubrir a Dios y amar su creación.
- Instancia de lectura y reflexión crítica de la realidad local y nacional e internacional, que analice y debata en particular la problemática educativa.
- Creador, transmisor, defensor, promotor, animador de cultura, que ayude a las personas y a la comunidad a entender y a valorar su identidad y a resolver sus conflictos y necesidades y abierto a la valoración de otras culturas.
- Comunidad educativa que revitalice el Sistema Preventivo de Don Bosco y recree el espíritu de familia en el que las personas se sientan acogidas, aceptadas y valoradas; que puedan expresarse libremente en un clima de alegría y mutua confianza y en el que se establezcan relaciones interpersonales fundadas en el amor, la justicia y la solidaridad.
- Cuidadoso de la excelencia de sus contenidos académicos, de las metodologías y experiencias educativas. Elemento de cambio animado por una pedagogía de valores y que disponga de espacios para la formación política orientada a la solidaridad y al bienestar común.
- Centro que integre las acciones del departamento de orientación y bienestar estudiantil con el proceso de pastoral juvenil en clave vocacional, recuperando la asistencia salesiana como estrategia de actualización del sistema preventivo.

### **1.4 Departamento de Consejería Estudiantil**

#### **1.4.1 Función**

De acuerdo a la información que se ha podido obtener en la Institución Educativa a través del personal del departamento así como también de

Docentes y estudiantes, se puede mencionar las siguientes funciones que cumple el Departamento de Consejería Estudiantil en la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco La Tola.

- Entrevistas con padres de familia al inicio del año escolar con el fin de obtener información básica de los estudiantes que ingresan a la Institución Educativa, por medio de esta entrevista proceden a la apertura de la ficha estudiantil.
- Las evaluaciones psicopedagógicas a los estudiantes que ingresan al primer Año de Educación Básica, la cual consiste en la aplicación de test como: Pressey, HTP y Funciones Básicas; de los cuales no existe informe alguno, ya que en las fichas de los/as estudiantes constan únicamente la ficha de datos con la aplicación de los test, más no los resultados de los mismos.
- Abordaje a los niños/as y sus representantes cuando presentan dificultades académicos en el transcurso del año escolar, ante lo cual el departamento procedía a llamar a los representantes y pedirles que le realicen una evaluación psicopedagógica fuera de la Institución, esto como requisito indispensable para la matrícula del siguiente Año Lectivo.

Una vez entregado el informe procedían a archivarlo en la carpeta correspondiente sin realizar un seguimiento del caso, es decir, no hubo apoyo para los/as estudiantes que presentaban dificultades en su aprendizaje.

- Planificación conjunta con el departamento de Pastoral en la ejecución de talleres de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

## **CAPÍTULO II**

### **CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE EDAD**

Para Gesell los niños y niñas a los ocho años “vuelven a ser una edad expansiva, aunque en un nivel de madurez superior” (Gesell, 2000, pág. 61) con esto quiere decir que los niños vuelven a la edad de 4 años, pero con una mayor conciencia de la realidad.

Por otro lado los niños y niñas de 9 años se encuentran ubicados en una edad intermedia, puesto que no son niños, pero tampoco son adolescentes, sin embargo existen cambios significativos que deben ser tomados en cuenta, concordando con lo dicho por Gesell “los cambios se producen en forma tan sutil que, a menudo, los padres y profesores no perciben suficientemente su importancia. Pero se trata de transformaciones psicológicas aún llenas de consecuencias, tanto para el niño como para la cultura, que merece mayor atención” (Gesell, 2000, pág. 9).

Finalmente los niños y niñas a la edad de 10 años culminan la década de desarrollo básico e inician el proceso de adolescencia en el cual fortalecen y equilibran los recursos que hasta el momento han alcanzado. “El crecimiento da un giro algo pausado hacia la remota madurez adulta. “Es éste un año de consumación a la vez que de transición” (Gesell, 2000, pág. 53), es decir, deja su infancia para entrar a un mundo de madurez.

Para describir las características que los niños van adquiriendo en su desarrollo cognitivo, lingüístico, personal social, motor y emocional, están sustentadas por los aportes de Ronald Gesell, detallando cada una de las tipologías más importantes de cada etapa, es decir, por cada año de desarrollo de los niños.

#### **2.1 Área Cognitiva**

Dentro de las características más relevantes en el área cognitiva en los niños y niñas de 8 años, se pueden mencionar las siguientes:

- Siguen instrucciones.
- Respetan turnos.
- Finalizan las actividades o tareas que son de su interés.
- Realizan actividades de acuerdo a sus intereses y criterios.
- Piensan antes de actuar.
- Sus capacidades de pensamiento superan la capacidad de plasmarlo por escrito.
- Comienzan a ser buenos observadores.
- Perciben con mayor facilidad los errores de los demás, especialmente los de la madre y aprenden de ellos.
- Pueden realizar varias actividades al mismo tiempo, sin culminarlas todas.
- Son autocríticos<sup>1</sup>.
- Tienen consciencia de sí mismo como persona autónoma.
- Saben distinguir entre lo bueno y lo malo.
- Son imaginativos al momento de excusarse con los adultos.

Dentro de las características más relevantes en el área cognitiva a la edad de 9 años, se pueden mencionar las siguientes:

- Se muestran más autosuficientes.
- Tienen automotivación.
- Ya no necesitan que se les repita varias veces las órdenes para que las realicen.
- Son más organizados debido a que planifican las actividades que van a realizar.
- Buscan la ayuda de un adulto cuando necesitan explicación sobre un tema o actividad que les resulte difícil.

---

<sup>1</sup>Capacidad de distinguir los propios defectos y de, enfrentándolos, proponerse hacer lo mejor posible para que éstos no se sigan repitiendo.  
(<http://www.psicopedagogia.com/definicion/autocritica>)

- Clasifican, identifican y ordenan la información, para así poder extraer lo más importante.
- Son más seguros de sí mismo, tienden a juzgarse.
- Quieren conocer más de sí mismo y de las personas que lo rodean.
- Son más abiertos, expresan con claridad lo que les interesa conocer.
- Son más realistas ante las situaciones que se les presenta.
- Pueden realizar más de dos actividades al mismo tiempo, como por ejemplo: come, escucha y conversa.
- Sus pensamientos a esta edad están centrados en los términos de bueno y malo, es por ello que sus discusiones se basan en la justicia buscando así la equidad.

Los niños y niñas de 10 años entran en una etapa que se la pudiera denominar como pre-adolescencia, además por el hecho de estar inmersos en un ambiente adulto toman ciertas actitudes de los mismos y presentan una mayor adaptación a este medio.

Dentro de las características más relevantes en el área cognitiva a la edad de 10 años, se pueden mencionar las siguientes:

- Los recursos cognitivos que han adquirido hasta el momento los consolidan y equilibran.
- Distinguen con mayor facilidad lo bueno de lo malo, sin embargo necesitan que un adulto les advierta sobre los peligros que existen.
- Muestran mayor interés en el desempeño de actividades más específicas, como por ejemplo la familia, los amigos, los deportes, etc.
- Pueden resolver un examen de más de una hora sin fatigarse.
- La memoria visual mejora.
- Son capaces de identificar sus virtudes y defectos.
- Administran mejor el tiempo libre.

## 2.2 Área Lingüística

A la edad de 8 años los niños y niñas presentan las siguientes características lingüísticas:

- Expresan verbalmente sus temores.
- Tienen sentido de espacialidad en cuanto a la escritura.
- En la escritura la alineación e inclinación son más uniformes.
- Se muestran interesados por la lectura de historietas (aventuras sangrientas y geografía).
- Logran tener un mejor control de su impulsividad al momento de hablar.
- Pueden entender palabras nuevas, siempre que se encuentren dentro de un contexto.
- Omiten palabras que consideran poco importantes al momento de leer, alterando el orden de las frases u oraciones, sin perder el sentido.
- Al momento de escribir lo hacen con menos esfuerzo y existe igualdad en la inclinación de las letras y entre los espacios de las palabras.
- Se muestran interesados por participar en concursos de deletreo de palabras.

A los 9 años los niños y niñas presentan las siguientes características lingüísticas:

- Son grandes conversadores en los temas que les son de interés.
- A esta edad se controlan más en el aula, es decir que ya no conversan entre pares, ya que sus intereses están enfocados en obtener mejores calificaciones.
- En cuanto a la caligrafía, las niñas tienen un mejor manejo y tienden a ir mejorando, por el contrario los niños le dan menor importancia y sus trazos los realizan con menor presión.

A la edad de 10 años las características lingüísticas son las siguientes:

- Cuando leen prefieren hacerlo en voz alta.
- Se muestran menos interesados por la lectura.

- Les gusta leer biografías de personajes que sean de su interés y con los que podrían llegar a identificarse.
- Les gusta contar historias llegando a ser fantasiosos en la narración de las mismas.
- Son desordenados al momento de escribir.
- Son más concretos en la realización de sus tareas, sobre todo al momento de redactar.

### **2.3 Aspectos de las Relaciones Interpersonales**

En el desarrollo de las relaciones interpersonales de los niños y niñas a la edad de 8 años, se destacan las siguientes características:

- Se evidencia más la necesidad de relacionarse con otros.
- La colaboración en casa disminuye, la misma ahora va a depender de su estado de ánimo.
- Se muestran más interesados por las labores de implican mayor responsabilidad.
- Necesitan ser guiados ya que su desorden aumenta y requieren mayor atención de los adultos.
- Las madres juegan un rol importante como las personas que ayudan a planificar sus tareas y actividades, exigiendo con ello mayor tiempo y atención.
- Les gusta el sistema de recompensa, por medio del mismo, los padres van fomentando la necesidad de ahorrar.
- Están más pendientes de los errores que comete su madre para chantajearla.
- Se muestran autoritarios ante el cuidado de un hermano menor.
- En la escuela empiezan a forjarse las bases de la amistad verdadera, identificando aquí al mejor amigo.
- Presentan admiración por las personas adultas cercanas a ellos.
- Participan con mayor frecuencia en juegos grupales.
- Comienzan a categorizar los juegos de acuerdo al sexo (hombre-mujer).

- Son más sociables.

En el desarrollo de las relaciones interpersonales de los niños y niñas a la edad de 9 años, se destacan las siguientes características:

- Muestran mayor interés en la realización de las tareas diarias.
- Pueden trabajar en grupo de 2 a 3 horas seguidas.
- Tienen consciencia de equidad, es decir, saben distinguir entre lo que es justo e injusto.
- Cuando están sin la supervisión parental, gozan de su libertad, ya que con esto adquieren un sentido de estatus individual.
- Muestran lealtad hacia su familia.
- Ya no aceptan los mimos de la madre, ya que demuestran mayor interés por las amistades.
- Reflejan mayor sentido de competitividad.
- Continúan manteniendo los espacios de acuerdo al sexo.
- Las niñas muestran interés por el cuidado de los hermanos menores, reflejando con ello la responsabilidad que pueden adquirir.
- Los niños se muestran indiferentes ante su apariencia.
- Crean sus propios códigos gestuales, a esta edad no les gusta ser imitados.

En el desarrollo de las relaciones interpersonales de los niños a la edad de 10 años, se destacan las siguientes características:

- Las relaciones familiares cobran mayor vínculo, este tiene mayor importancia que antes.
- Los niños a esta edad tienen conflicto con los hermanos que se encuentran entre 6 y 9 años.
- Reconocen la figura de autoridad y obedecen sin quejarse.
- Las niñas prefieren relacionarse y hablar en grupos pequeños especialmente con su mejor amiga.
- Imitan a sus padres, por la importancia que tiene para él la familia.

- La madre recobra importancia, volviéndose el centro de su atención.
- No conciben una familia sin la figura paterna.
- Buscan en sus amigos a quienes sean dignos de su confianza.

## **2.4 Área Motora**

En esta área las principales características que presentan los niños de 8 años de edad, son las siguientes:

- Sus movimientos corporales son con mayor fluidez y equilibrio.
- Caminan con más libertad.
- Adquieren consciencia de su postura, es decir, saben cuándo deben sentarse de manera erguida.
- Realizan actividades que implican cambios de postura y gestos, como por ejemplo actividades teatrales.
- La actividad física incrementa.
- Les atraen los juegos que impliquen organización y movimiento, como fútbol, básquet, etc.
- Realizan actividades que involucran más riesgo, como trepar árboles.
- La fuerza corporal es mayor.
- Incrementan la velocidad y fluidez en el desempeño de actividades que involucran motricidad fina.
- El acercamiento y prensión óculo-manual son más rápidos y suaves.
- Cambian de postura con mayor sentido de acuerdo a su necesidad.
- Mantienen la mirada fija por más tiempo y cambian de dirección de acuerdo a sus intereses.

En esta área las principales características que presentan los niños de 9 años de edad, son las siguientes:

- Ponen a prueba sus habilidades para llamar la atención de los demás.
- Utilizan toda su energía para el desempeño de las actividades, volviendo a intentar las veces que sean necesarias hasta que las perfeccionan.

- Tienen mayor control de sus impulsos, llegando a controlar su agresividad.
- Muestran mayor actividad física, específicamente los deportes de competencia.
- Utilizan sus manos de forma más independiente, es decir las manejan adecuadamente.
- Sus trabajos los realizan con mayor precisión y detalle.
- Tienen mayor control ocular, es decir pueden sostener la mirada sin parpadear por varios segundos.
- La actividad motora en sus miembros superiores e inferiores incrementa, se ve reflejada en los movimientos que realizan con los mismos.
- Cumplen las actividades que se les encomienda con mayor rapidez especialmente sus tareas, esto con el propósito de tener más tiempo para realizar actividades que son de su interés.

En esta área las principales características que presentan los niños de 10 años de edad, son las siguientes:

- Las actividades físicas que realizaban a los 9 años, las siguen manteniendo, además perfeccionan las habilidades en cuanto a deportes involucrándose frecuentemente en las mismas.
- Tienen mayor fuerza y energía para la realización de actividades motrices que involucren mayor riesgo.

## **2.5 Área De La Expresión Emocional**

Las características más relevantes en cuanto a la expresión emocional a los 8 años de edad son las siguientes:

- Se muestran menos sensibles.
- Disminuyen notablemente su egocentrismo.
- Afrontan las situaciones que se les presentan.
- Cambian con facilidad sus intereses.

- Son muy impacientes.
- Necesitan la presencia de un adulto que les elogie para realizar mejor sus tareas.
- Controlan su llanto con mayor facilidad.
- Pueden entrar en cólera de forma agresiva o humorística.
- Compiten con otros niños de manera espontánea.
- Se muestran más encariñados con la madre, sin dejar de mostrar afecto por el padre.

Las características más relevantes en cuanto a la expresión emocional a los 9 años de edad son las siguientes:

- Cambian con frecuencia sus estados de ánimo.
- Son más sinceros y honestos.
- Las repuestas a esta edad son más emocionales, es decir que sí él rechaza a su maestra, también demostrara un rechazo a la materia que imparta la docente.

En el ámbito de las emociones a la edad de 10 años, los cambios que presentan los niños y niñas casi no se notan, sin embargo se pueden mencionar algunas de las características más relevantes.

- Cuando se les pregunta acerca de su estado emocional, los niños tienden a responder con un “no sé”, siempre y cuando esté asociado a una inestabilidad emocional producto de un problema.
- Consideran que esta edad es la mejor de su vida, porque pueden realizar actividades que antes no podía realizarlas.
- Se manejan mejor actuando que pensando.
- Sus temores tienen menos importancia.
- Son más expresivos y cambiantes emocionalmente, aunque la expresión emocional que sobresale a esta edad es la ira, por lo que tienden a actuar explosivamente, llevándoles a la agresividad.

- Canalizan su ira como medio de desahogo, por ejemplo, les cuentan a su mascota lo que les sucedió y planean una venganza que no la llevarán a cabo.
- Se sienten felices con las personas de su entorno familiar.

## **CAPÍTULO III**

### **TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL APRENDIZAJE**

#### **3.1 Conductismo**

“Mucho antes de que Watson conociera el laboratorio de psicología de la Universidad de Chicago, ya estaba en acción ciertas fuerzas que sentarían las bases para que los psicólogos estadounidenses aceptaran como norma las ideas conductistas” (Goodwin, 2009, pág. 298). Dichas bases son los estudios experimentales de los reflexólogos rusos: M. Sechenov, Vladimir Bechterev e Iván Pavlov, cada uno de ellos tenían intereses científicos sobre la explicación de la actividad psíquica, es así, que Sechenov consideraba que el dinamismo psíquico era producto de la actividad del sistema nervioso, llegando a la conclusión de que la actividad cerebral es producto de los movimientos musculares que se originan en el cerebro.

Por otro lado Pavlov brindó un aporte fundamental a la psicología al descubrir el método de los reflejos condicionados, actualmente conocido como condicionamiento clásico, el cual ha permitido conocer el comportamiento animal y humano, con ello buscaba averiguar el funcionamiento del sistema nervioso.

Por último V. Bechterev dirigió su investigación hacia los reflejos condicionados, pues consideraba a estos la base para explicar el funcionamiento del sistema nervioso superior, y así dar una explicación objetiva de la mente.

Con eso se llega a la conclusión de que “Watson no inventó el conductismo, sí le puso el nombre, le dio un credo y lo promocionó intensamente” (Leahey, 2005, pág. 341), iniciándose así como una corriente psicológica aproximadamente a finales del siglo XIX, sus estudios fueron basados en operaciones experimentales con el fin de estudiar el comportamiento humano, enfocándose para ello en todo

lo manifiesto es decir lo observable (todas las respuestas que podían darse ante los estímulos).

Posteriormente a finales del siglo XIX e inicios del XX Iván Pavlov, Edward Thorndike y John Watson buscaron los mecanismos que dirigían la conducta de los humanos, para lo cual se centraron en experimentos realizados a animales, los mismos que consistían en presentarles estímulos para obtener una respuesta condicionada; ya que de esta manera podían comprender mejor los elementos que utilizan los humanos en el aprendizaje. Es así que ellos sostenían que la conducta es producto de los estímulos ambientales.

El conductismo considera a la psicología como la rama encargada de predecir y controlar la conducta de las personas, es decir sería meramente objetiva.

En cuanto al aprendizaje el conductismo considera que las personas aprenden bajo el modelo de estímulo – respuesta (E – R), es decir basado en motivaciones extrínsecas, que se traducen en estímulos que el ambiente le presenta y en su manipulación.

### **3.1.1. Burrhus Skinner (1904 - 1999)**

Nace en Pensilvania, estudió Biología durante un año, porque le interesaba el comportamiento de los animales, posteriormente estudió psicología ya que desde pequeño se mostraba fascinado por la modificación del comportamiento observable. Fue el psicólogo más reconocido de Estados Unidos. La disconformidad con las explicaciones mentales le motivaron a centrarse en el estudio de la conducta observable, llevándolo a realizar experimentos con animales, los mismos que le permitieron predecir y observar las conductas tanto de animales como de las personas.

Skinner creía que la conducta está determinada ante todo por las influencias ambientales externas, en particular las consecuencias de nuestros actos (Liebert & Langenbach, 1999). Es por esto que él se centró en las conductas observables para saber cómo las condiciones ambientales influían en la forma de actuar de las personas, involucrando además a los pensamientos y las emociones. Es por este interés que Skinner realiza sus investigaciones bajo el nombre de **análisis funcional**, en éste detallaba completamente las conductas con el objetivo de dar a conocer las relaciones empíricas y la forma en que estas influían en sí mismas.

Skinner retoma el planteamiento de Thorndike acerca del condicionamiento operante, definiéndolo como las conductas que se utilizan de forma espontánea, las cuales se mejoran o disminuyen de acuerdo a lo que se quiera lograr en el individuo, bajo el modelo del conductismo (E – R), es decir, la conducta se aprende de manera mecánica mediante asociación es aquí que Skinner introduce dos tipos de refuerzos básicos para el aprendizaje, el refuerzo positivo y refuerzo negativo, estos consisten en:

- **Refuerzo positivo:** Mediante la presentación de un estímulo, si la respuesta a este es la deseada se premiará la misma, para con ello regular o controlar dicha conducta y esta se pueda repetir en el futuro. El refuerzo ayudará a reforzar y mantener la conducta deseada.

Ejemplo: Gabriel en la clase de matemáticas realiza todos los ejercicios que la docente propone, es decir, su desempeño fue bueno, para mantener esta actitud, se le premia dejándolo salir 10 minutos antes al recreo.

- **Refuerzo negativo:** Consiste en quitar un estímulo desagradable o aversivo para la persona en la que se quiere regular o controlar su conducta.

Ejemplo: en la clase de lengua Anita ha mejorado su desempeño académico, debido al refuerzo negativo realizado por la docente (disminución de tareas para la casa).

### **3.2 Constructivismo**

La corriente del constructivismo se fundamenta en varios aspectos como los son: cognitivo, afectivo y social, demostrando que estos factores no son “un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.” (Carretero, 1993, pág. 22) Es decir el ser humano construye su conocimiento según su realidad y los esquemas que haya adquirido.

En la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende, no deja de lado los conocimientos previos, ya que el planteamiento constructivista es el de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos puedan resolver las dificultades que se les vayan presentando.

Los principales representantes de esta corriente son: Jean Piaget quien propone las Etapas de Desarrollo de los niños; Lev Vigotsky cuyo principal aporte fue la Zona de Desarrollo Próximo; Reuven Feuerstein con su Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y David Ausubel el cual presenta la Teoría del Aprendizaje Significativo.

En el proceso de aprendizaje el constructivismo funciona como la forma mediante la cual los estudiantes van construyendo sus conocimientos, tomando la información que vayan discerniendo y esta a su vez relacionándola con la que ya

poseen, para así integrarla, involucrando procesos de razonamiento, así como también el área afectiva.

El proceso de enseñanza – aprendizaje se vuelve dinámico por la interacción que existe entre los sujetos que aprenden (estudiantes) y su guía (docente – mediador), característica fundamental de este proceso.

El rol del docente es permitir que el estudiante realice sus propias conexiones, para generar en él un aprendizaje que le sea significativo. Además el docente cumple la función de guía más no el de agente portador de conocimientos

### **3.2.1. Jean Piaget (1896 – 1980)**

Nació en Suiza. Fue biólogo de profesión y psicólogo por necesidad. Su principal aporte es la teoría del desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adultez, en la cual descubre los cambios cualitativos de las personas a través del tiempo. Piaget clasificó a las personas por etapas de acuerdo a la edad en la que se encuentren, identificando las características que corresponden a cada una de ellas y concluyendo que en cada etapa se construyen esquemas que se utilizarán en el desarrollo cognitivo de las siguientes etapas.

Piaget en su interés por conocer acerca del pensamiento de los niños, inicia la investigación con sus hijos y nota que las respuestas que dan ante las diferentes situaciones u objetos que se les presente va a depender de la etapa de desarrollo en la que estos se encuentren, es así que Piaget afirma que las respuestas que dan los niños no se pueden comparar unas con otras, ya que cada niño dará su respuesta de acuerdo a la edad que tenga y los conocimientos que hasta ese momento haya adquirido del mundo que lo rodea.

Para explicar la forma en la que las personas adquieren conocimiento Piaget introduce el término de **esquemas** definiéndolo como: “representaciones de situaciones concretas que actúan a manera de instrumentos, de manera que permiten enfrentar a situaciones análogas” (Zubiría, 2001, pág. 156). Es decir que los esquemas son los conocimientos antes alcanzados, los cuales se lograron mediante la experimentación con su medio externo, estos esquemas serán utilizados al momento de adquirir nueva información, llegando así a una deducción y asimilación, construyendo nuevas formas de aprendizaje; con esto Piaget introduce dos conceptos: asimilación y acomodación, el desequilibrio de estos permite en la persona la construcción de nuevos esquemas y con ello nuevos aprendizajes.

Entonces la asimilación es la interpretación que da la persona a la información que recibe del medio exterior incorporándola a los esquemas ya existentes. La acomodación se da como un complemento de la anterior, es decir, es la modificación de los esquemas existentes.

En el paso de la asimilación a la acomodación se genera un desequilibrio (aprendizaje), producto del cruce de estos esquemas (información existente con la nueva), llevando a la persona a buscar un equilibrio el mismo que se da en el momento en que integra los dos esquemas, dando paso a la adaptación.

### **3.2.1.1 Etapas de desarrollo cognitivo**

Piaget clasifica a las personas de acuerdo a la edad en la que estas se encuentran llamándolas etapas de desarrollo, describiendo en cada una de ellas las características que presenta de acuerdo al conocimiento que ha adquirido, estando concadenadas una con otra.

Piaget aclara que no importa la etapa de desarrollo por la que los niños y niñas se encuentren, la forma de adquirir conocimientos siempre va a ser la misma, es decir mediante el proceso de equilibrio al que llegó, por medio de la asimilación y acomodación, es así que plantea las siguientes etapas:

- **Etapa sensorio-motor:** En esta etapa va desde el nacimiento hasta los 2 años, siendo las principales características las siguientes:
  - Utiliza sus percepciones y movimientos para acomodarse a su medio.
  - Empieza a producir sus primeros sonidos como una forma de juego.
  - En el aspecto afectivo se muestra egocéntrico es decir centrado en sí mismo.
  - Finalmente, “entre los dieciocho y los veinticuatro meses, el niño inventa nuevos medios a través de la interiorización de acciones... Aparece la simbolización primitiva y se produce la adquisición plena de la permanencia del objeto” (Carretero, 1993, pág. 48), es decir el niño es capaz de manipular mentalmente objetos ausentes, por ejemplo: el niño sabe que su juguete está ahí aunque este se encuentre escondido o se lo haya cambiado de lugar.
  
- **Etapa preoperacional:** en este estadio se encuentran los niños y niñas entre los 2 y los 7 años. “Constituye una fase que se ha llamado de inteligencia preoperatoria o intuitiva” (Carretero, 1993, pág. 49), se le denomina así

porque aún no han alcanzado las capacidades lógicas. En esta etapa se observa las siguientes características:

- Continúa actuando en base a sus necesidades y demanda la atención de sus padres (egocéntrico).
- Actúan en base al castigo y la recompensa, ya que juzgan la forma de comportarse como buena o mala.
- Reconstruye en el plano verbal todo lo que consiguió en el estadio anterior, traduciéndolos estos como símbolos y signos, lo cual le permite desarrollar el lenguaje, el juego, etc. constituyendo así en el instrumento que le permitirá alcanzar posteriores logros cognitivos.
- Desde el punto de vista piagetiano la adquisición del lenguaje forma parte de la denominada función semiótica, es decir, la capacidad de utilizar representaciones de los objetos o acontecimientos” (Carretero, 1993, pág. 49). El lenguaje no se refiere únicamente a lo verbal, puesto que involucra imitación, dibujo, juego simbólico e imágenes mentales, con esto el niño está efectuando una actividad cognitiva que le permitirá elaborar un lenguaje propio.
- Comprende de mejor manera la realidad ya que empieza a manejar las nociones de presente, pasado y futuro.
- Los niños y niñas entre los 2 y los 6 años no poseen un pensamiento abstracto sino preconcreto, es decir, no tienen una idea clara de las estructuras mentales más complejas. Por ejemplo: tienen dificultad para plantear hipótesis.

- Aún no llegan a establecer una idea clara de clasificación y conservación, por ejemplo: se le presenta a Carlitos dos recipientes de diferente tamaño, pero con la misma cantidad de líquido y se le pregunta ¿qué recipiente contiene más cantidad de líquido? Su respuesta será en base al tamaño del recipiente más no por el contenido que posee.
- **Etapas de operaciones concretas:** Esta etapa va desde los 7 a 12 años cuya principal característica es que el niño haya logrado alcanzar un pensamiento simbólico lógico, lo que le permitirá actuar de la siguiente manera:
  - Su pensamiento es reversible, es decir que puede relacionar las ideas mentales que posee para formar estructuras mentales más complejas, pues comienza a tener una idea más clara de conservación y clasificación. Por ejemplo: al presentar a Juanita dos filas de palos con la misma cantidad, la segunda con mayor espacio entre ellos, y se le pregunta ¿cuál fila tiene más palos?, su respuesta será en base a la cantidad y no únicamente a la forma.
  - Su pensamiento es lógico, permitiéndole resolver diversos problemas concretos aplicados a la realidad.
  - Es más social, su egocentrismo disminuye.
  - Tienen idea de conservación, es decir saben que si se cambia una cantidad de un objeto a otro, la misma se va a mantener.
  - Puede clasificar de acuerdo a las cualidades de las cosas.
  - Maneja el concepto de seriación, es decir que puede ordenar de acuerdo a lo que se le indique, esto puede

ser de forma ascendente, descendente, longitudinal y peso, en general de acuerdo a las características de los objetos.

- Plantea hipótesis y puede explorar posibilidades.
  
- **Etapa de operaciones formales:** Inicia entre los 11 o 12 años hasta la edad adulta, siendo a los 14 o 15 años la edad en la que (algunas personas) llegan a consolidar la forma de pensar y resolver problemas. En esta etapa se presentan las siguientes características.
  - Pueden plantear hipótesis y distinguir variables.
  - Logran razonar de manera deductiva e inductiva.
  - Tiene mayor desarrollo sobre los conceptos morales.
  - Entienden la relación causa-efecto.
  - Comprenden discursos científicos.
  - Resuelve operaciones complejas, involucrando términos de proporción, probabilidad, entre otros.

En general las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget son cada una consecuencia de la anterior, es decir que cada etapa se sustenta en los logros alcanzadas en la etapa anterior, garantizando con ello que los conocimientos que vaya a adquirir sean duraderos y le permitan seguir desarrollando su pensamiento.

### **3.2.2. Lev Vigotsky (1896 – 1934)**

Nació en Bielorrusia. Desde pequeño se mostró interesado por la literatura y las humanidades, se graduó en Medicina y Leyes en la Universidad de Moscú.

En la Universidad de Gomel fue profesor de Literatura hasta el año de 1923, tiempo después fundó el laboratorio de psicología, marcando así el inicio en este campo, “donde trabajo cerca de 15 años, desarrolló una

propuesta teórica en la que se integran los aspectos psicológicos y socioculturales desde una óptica marxista” (Díaz & Hernández, 1997, pág. 25), enfocándose principalmente en el **materialismo dialéctico** el cual explica que los cambios socioculturales producen modificaciones en el comportamiento humano; llegando a ser esta la base de su teoría, ya que para Vigotsky la forma de aprender se da gracias a las interrelaciones con el medio social y cultural.

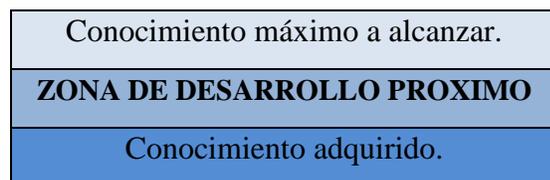
Para Vigotsky el desarrollo mental se logra mediante la socialización con el medio, solo así se garantiza que la persona aprenda. Para explicar cómo se da este proceso se basa en los siguientes conceptos:

- **Funciones mentales:** al referirse a este aspecto Vigotsky clasifica en funciones mentales inferiores y superiores, con las primeras se nace, es decir, son establecidas genéticamente, por lo que el comportamiento se encuentra limitado por estas funciones. Las funciones mentales superiores son las que se desarrollan mediante las relaciones sociales, estas a su vez depende del medio sociocultural al cual pertenezca (a mayor interacción mayor conocimiento).

Dentro de este punto se encuentra el lenguaje y el pensamiento a las que Vigotsky denominó herramientas, estas permiten conectar las funciones mentales inferiores con las superiores, cuya finalidad es establecer un medio de comunicación, el cual permitirá la interacción social entre individuos para aprender. Es importante mencionar que para Vigotsky primero se desarrolla el lenguaje y después el pensamiento, ya que en el desarrollo del niño y niña lo primero que aparece es el lenguaje mediante la

emisión de sonidos (palabras) las mismas que aprenden al escuchar a los adultos pero sin entender su significado; llegan a la comprensión de las palabras mediante la explicación que los adultos (mediador) les dan, involucrando ahí el pensamiento, ya que interiorizan el significado de las palabras, este proceso de interiorización provocará cambios en la conducta de las personas así como también en las formas de adquisición de aprendizaje ya sea este temprano o tardío, ya que cada persona es diferente y por ende su forma de aprender.

- **Zona de desarrollo próximo:** Vigotsky la define como “la diferencia entre el nivel evolutivo real (del niño) según lo determina una resolución independiente de problemas (y su) desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas con guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (Tryphon & Vonéche, 2000, pág. 227), es decir, es el espacio que existe entre el conocimiento adquirido y el que pueda alcanzar de acuerdo a la edad que posee, en otras palabras, sería la diferencia entre el aprendizaje logrado hasta ese momento y el conocimiento máximo mediante la intervención de un adulto (mediador), el cual trabajará con ejercicios y actividades que permitan potenciar los nuevos conocimientos involucrando al niño y niña a realizar mayor esfuerzo para así resolver problemas complejos.



Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana

- **Mediación:** para Vigotsky la mediación es el apoyo que da el adulto al niño mediante la interacción con los mismos, la función del mediador no es solo el dar respuestas, sino que organiza la información de tal manera que el mediado se beneficie.

### **3.2.3. Reuven Feuerstein (1921)**

Nace en Rumania el 21 de agosto de 1921, es psicólogo. En 1944 emigra a Israel, en Jerusalén fue profesor de una escuela para niños que venían del holocausto, los cuales eran huérfanos o habían sido separados de sus padres por la guerra. En el trabajo con estos niños y niñas Feuerstein notó características psicológicas y afectivas similares identificando así, que las privaciones culturales que tuvieron estos niños y niñas los limitaron en las áreas cognitivas y afectivas, es decir, que ellos no podrían alcanzar un desarrollo y aprendizaje adecuado, debido a la falta del principal mediador “los padres” quienes median la cultura y se hacen cargo de seleccionar y traducir los estímulos adecuados para alcanzar un aprendizaje integral y así potenciar sus capacidades.

Es así que la teoría de Feuerstein respecto al desarrollo cognitivo “pretende corregir las funciones deterioradas o que tiene una utilización deficiente” (Tébar, 2003, pág. 36), sin olvidar la etiología en el acto educativo ya sea controlables o incontrolables ante la presencia o ausencia del mediador: “la herencia, el contexto afectivo familiar y social, las carencias de la infancia, etc.” (Tébar, 2003, pág. 36), es decir desde una perspectiva transcultural, recalcando que la inteligencia no es fija, sino que este puede ser modificado de acuerdo a las necesidades educativas que tenga la persona, además el rol del profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje cobra mayor importancia, pues es la persona responsable de garantizar el aprendizaje.

### **3.2.3.1 Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural**

La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural propuesta por Feuerstein plantea que el ser humano es un ente modificable, es decir que puede cambiar la forma en la que adquiere el aprendizaje, con la intervención de un mediador.

La modificabilidad cognitiva estructural es un cambio cualitativo en la persona, el mismo que se logra mediante la mediación. El cambio cualitativo se refiere a la selección de estímulos adecuados por parte del mediador, lo cual permite modificar la capacidad cognitiva.

Además Feuerstein plantea que existen dos formas de aprendizaje: la exposición directa a los estímulos y la experiencia de aprendizaje mediado; esta consiste en la manipulación y selección de los estímulos por parte del mediador, es decir presenta los estímulos que sean apropiados de acuerdo al contexto y lo que se desee alcanzar; llegando así a un aprendizaje individual, ya que la persona que aprende logra identificar las estrategias más adecuadas que le permitan aprender de acuerdo a sus necesidades. Mientras que la primera es la experiencia directa de cada persona frente a los estímulos que el medio le presenta, sin la intervención del mediador.

La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural cambia la concepción de inteligencia clásica, la cual se basa en la capacidad de adquirir conocimientos y resolver problemas. A lo que Feuerstein se contrapone diciendo que la inteligencia no es medible ni fija, sino que es variable y por ende modificable en el sentido de adquisición de conocimientos.

En este sentido se debe tomar en consideración que al momento de aprender, no se lo hace de manera aislada ya que intervienen varios factores como: afectivos, emocionales, ambientales, sociales y energéticos, de esto dependerá la forma de aprender de la persona, por ejemplo si un niño de 5to de básica esta triste porque sus padres se están divorciando, no podrá asimilar el aprendizaje de la misma forma en la que lo hará un niño que se encuentra inmerso en un hogar estable.

### **3.2.3.2 Mediación**

“Es la característica de la interacción, especialmente en la experiencia de aprendizaje y la transmisión cultural. Se produce en un clima de empatía y mutua aceptación entre los protagonistas” (Tébar, 2003, pág. 385), es decir, es el espacio que existe entre el sujeto que aprende y el educador o padre, el mismo que cumple la función de eslabón entre el mundo y el niño, ya que las personas no solo aprenden de acuerdo al modo de crecimiento genético, sino que también influye las interacciones con su entorno, las cuales ayudan al niño a adaptarse.

Es importante que la mediación se centre en las características individuales del educando para así lograr un aprendizaje acorde a sus capacidades y necesidades.

### **3.2.3.3 Experiencia de aprendizaje mediado (EAM)**

Feuerstein parte del modelo propuesto por Piaget, el cual es S-O-R (Estímulo, Organismo, Respuesta), añadiéndole el factor H (mediador), mismo que va a intervenir entre el Estímulo y el Organismo, quedando el modelo en S-H-O-H-R, es así que define a la EAM como “el camino en el que los estímulos emitidos por el entorno son transformados por un agente ‘mediador’,

generalmente los padres, tutores o educadores. Este agente mediador guiado por sus intenciones, cultura y empeño, selecciona y organiza el mundo de los estímulos del niño.” (Tébar, 2003, pág. 29). La función del mediador es también determinar la frecuencia e intensidad en la presentación de los estímulos, para generar en los niños patrones de conducta que le permitan aprender.

Con este modelo Feuerstein busca garantizar el aprendizaje, además rescata con ello la importancia del aspecto cultural en el desarrollo de las personas, es así que los referentes culturales que una persona tiene son predominantes en el desarrollo de su aprendizaje, en este punto entra el sujeto mediador que es la base del modelo de experiencia de aprendizaje mediado, y al estar ausente el mediador, se ve afectada el área cognitiva de las personas con necesidades educativas especiales.

En este esquema se destaca el rol fundamental e importante del mediador en el proceso de aprendizaje de las persona con necesidades educativas especiales. El mediador se convierte en la persona que asegura y crea las condiciones adecuadas para que la información (estímulos) que vaya a recibir el mediado sean más fáciles de captar; es decir el mediador se encargará de seleccionar, organizar y transformar los estímulos de acuerdo a las necesidades y potencialidades de la persona y los objetivos que se quieran alcanzar, generando en ellos estrategias que posteriormente le servirá cuando el mediador no esté presente.

#### **3.2.3.4 Criterios de la mediación**

Feuerstein menciona 12 criterios de mediación psicopedagógica los cuales permiten la interacción entre la persona que aprende y el mediador. Dentro de estos se destacan tres criterios principales,

estos se encuentran presentes en todas las culturales y permiten la modificabilidad cognitiva en la persona; mientras que los criterios restantes no se los puede evidenciar en todas las culturas, permitiendo así la diversidad cultural.

A continuación se detallan los criterios ordenados jerárquicamente:

- **Mediación de intencionalidad y reciprocidad.-** consiste en involucrar al mediado en el proceso de aprendizaje; encargándose el mediador de establecer los objetivos y metas que se deseen alcanzar seleccionando los estímulos adecuados para lograr los objetivos de acuerdo a las necesidades del mediado. En este proceso se identifica la intencionalidad como la enseñanza que imparte el mediador mediante la presentación de los estímulos y la reciprocidad es el resultado que se logra en él mediado, es decir cuando se convierte en actor de su proceso de aprendizaje.
- **Mediación de trascendencia.-** se refiere a la orientación que realiza el mediador para explicar al mediado que la solución que puede dar a una actividad que se le presente en ese momento, no termina ahí, sino que le puede servir para aplicarlas en otros aprendizajes, es decir que el mediador debe relacionar los temas tratados en ese momento con otros anteriores y futuros, para estimular en los mediados las actividades de solución de problemas.
- **Mediación de significado.-** consiste en motivar al mediador, presentándole los estímulos de manera interesante involucrándolo activa y emocionalmente en el

proceso de aprendizaje; para lo cual se debe cumplir con tres requisitos: provocar interés, indicar la importancia de la realización de la tarea encomendada y explicar lo que se quiere lograr con la actividad propuesta.

- **Mediación del sentimiento de capacidad.** - implica que el mediador logre que el mediado descubra y reconozca sus capacidades, para lo cual deberá mediar entre los sentimientos y las percepciones que el mediado tenga de sí mismo.

Para conseguir el cambio en la estructura mental acerca de las capacidades del mediado, el mediador deberá crear las condiciones necesarias para que el niño pueda desempeñarse con éxito, constatando con ello que él es capaz de efectuar las tareas encomendadas.

- **Mediación de autocontrol y regulación de la conducta.**- la función del mediador consiste en ejercitar al mediado a controlar su impulsividad, mediante el autocontrol, el mismo que se lo conseguirá analizando con él, el por qué, cómo, cuándo y para qué de sus actos.
- **Mediación de participación activa de conducta compartida.**- consiste en generar empatía entre el mediador y el mediado, mediante la cercanía, es decir entre el nivel de los educandos, para así juntos buscar soluciones a los problemas y generando en él un aprendizaje significativo.
- **Mediación de individualización y diferenciación psicológica.**- la función del mediador es fomentar la

diversidad de respuestas que se dan dentro del aula en la que esté inmerso el mediado, logrando con ello que él reconozca su individualidad y la de los demás, respetando así los puntos de vista de los otros e identificando las diversas maneras de aprender, ya que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje.

- **Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos.-** implica que el mediado se plantee metas a corto y largo plazo, con el fin de fomentar el esfuerzo para alcanzar dichos objetivos, involucrando ahí su capacidad de perseverancia; con esto se va a dar mayor importancia al proceso de razonamiento que haga el mediado para desarrollar en él hábitos de estudio, que le servirá en su aprendizaje.
- **Mediación del desafío, del reto.-** una vez que el mediado haya alcanzado los aprendizajes propuestos en los objetivos, el mediador pondrá mayor complejidad a los estímulos para que no exista en el mediado una conformidad, llevándolo a la búsqueda de nuevas estrategias que le permita resolver y continuar con el proceso de aprendizaje.
- **Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante.-** consiste en desarrollar en el mediado la existencia de cambio cognitivo e individual, para así poder integrar nuevas formas de adquisición de conocimiento, pero esta concepción debe trascender a los ámbitos: familiar, social y educativo, para que el mediado se dé

cuenta de sus capacidades, las mismas que las puede modificar en el momento en que crea conveniente.

- **Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas.-** el mediador debe manejar pensamientos optimistas y positivos ante el mediado, para que él instaure en su estructura cognitiva un estilo de vida basado en el éxito.
- **Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura.-** la mediación cumple un rol importante es este punto, ya que se basa en el sentir de un determinado grupo cultural, por lo tanto la mediación se la realizará en base a los sentimientos de pertenencia del mediado dentro de una cultura y esto influirá en el momento de aprender.

En resumen los aportes de Feuerstein a la educación han permitido cambiar la concepción de una educación tradicional, en la cual el docente era el único poseedor de conocimientos y los estudiantes receptores de esa información, sin derecho a refutarla.

Estos aportes lograron que se reconozca a los estudiantes como los actores principales del proceso de aprendizaje, ya que Feuerstein al considerar que la inteligencia no es fija, sino modificable plantea que cada uno aprende de acuerdo a los medios como se transmita el conocimiento, es ahí que el rol del docente cambia, transformándose en un ente mediador de aprendizajes, debido a que deberá buscar los medios y recursos adecuados para transmitir información, basándose en las necesidades y potencialidades de cada uno.

### **3.2.4. David Paúl Ausubel (1918 - 2008)**

Nace en Nueva York el 25 de octubre de 1918, estudió psicología en la Universidad del mismo estado, su principal aporte es la difusión de la teoría del aprendizaje significativo. El cual consiste en relacionar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, involucrando también el interés del educando en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se puede establecer una relación entre Piaget, Feuerstein y Ausubel, pues cada uno de ellos tenía interés en saber la manera en la que las personas aprenden, enfocándose en los conocimientos que poseen antes de la adquisición de nuevos contenidos, es decir, el interés en común eran las formas de aprendizaje.

Por su parte Piaget aportó con las etapas de desarrollo cognitivo. Feuerstein con la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Con esto Ausubel engloba todos los aportes para desarrollar la teoría de aprendizaje significativo.

#### **3.2.4.1 Aprendizaje significativo**

“Ausubel plantea que el aprendizaje significativo es aquel en el cual el alumno convierte el contenido de aprendizaje (sea dado o descubierto) en significados para sí mismo” (Carriazo, 2009, pág. 5), es decir, el estudiante deberá relacionar la nueva información con la que ya posee, ya que esto le ayudará a establecer las conexiones entre los dos tipos de información y así le será más fácil aprender.

Llega a convertirse en aprendizaje significativo para el aprendiz al momento en que él mismo involucra su capacidad para relacionar los conocimientos previos con los nuevos, así como también la motivación y la actitud activa que muestre al instante de aprender.

### 3.2.4.2 Tipos de aprendizaje

Ausubel propone cuatro tipos de aprendizaje basados en las dos dimensiones de los procesos de aprendizaje: recepción-descubrimiento y repetitivo-significativo, dado que los psicólogos tienden a incluir en un solo modelo los diferentes tipos de aprendizaje, los cuales son:

**Aprendizaje por recepción:** los maestros proporcionan al aprendiz la información necesaria para lograr un aprendizaje, la cual es el producto final, es decir lo que debe aprender sin necesidad de cambiar ni descubrir; el aprendiz llega a comprender y asimilar la información para con ello utilizarla en el momento que requiera.

**Aprendizaje por descubrimiento:** aquí el aprendiz busca la información que requiera, la organizará basándose en su estructura cognitiva para así llegar a asimilarla.

**Aprendizaje significativo:** dentro de este existen dos características, la primera es la relación que el aprendiz pueda hacer con los conocimientos que posee; y la segunda cuando él asimila y le da un significado propio.

**Aprendizaje repetitivo:** se produce cuando el aprendiz toma de manera textual (repite al pie de la letra) los contenidos a aprender. Después de haber propuesto estos tipos de aprendizaje Ausubel destaca al aprendizaje significativo por recepción como el más importante, dejando de lado el aprendizaje tradicional (repetitivo-memorístico). Esto debido a que él considera que se debe enseñar a los niños a descubrir los conocimientos desde la etapa pre-escolar ya que así se logrará un aprendizaje duradero, es decir

significativo. Llegando con esto a plantear la función del docente en el aula, la cual consiste en: programar, organizar y secuenciar los contenidos que serán impartidos.

### **3.2.4.3 Teoría de la asimilación cognoscitiva**

Ausubel crea esta teoría para explicar el proceso de asimilación, dicha teoría consiste en la relación que hace el aprendiz entre los conocimientos previos y los nuevos, esto le lleva a crear una estructura cognoscitiva diferenciada, es decir que se empodera de los conocimientos. Es así que se da el aprendizaje significativo, para alcanzarlo debe cumplir tres condiciones, la primera está relacionada con los materiales que se utilizarán y las dos restantes tienen que ver con el sujeto, y son:

- Los nuevos conocimientos deben ser sustantivos para con ello poder relacionarlos con los conocimientos ya adquiridos.
- El aprendiz debe poseer ideas claras y significativas, para que exista la relación con los nuevos conocimientos.
- El aprendiz debe mostrar una actitud activa frente a la asimilación de los nuevos conocimientos.

La asimilación cognoscitiva puede realizarse de tres formas:

- Subsunción o aprendizaje subordinado: es la relación que hace el aprendiz tomando como eje las ideas relevantes que posee, subordinando las nuevas ideas. Existen dos tipos de aprendizaje subordinado: la subsunción derivativa que es cuando ejemplifica los nuevos conceptos, basándose en los ya existentes; y la subsunción correlativa es cuando los conocimientos nuevos no se derivan de los ya existentes, sino que son una modificación o extensión de lo aprendido.

- Aprendizaje supraordenado: el nuevo conocimiento posee un mayor nivel de abstracción que el conocimiento ya existente.
- Aprendizaje combinatorio: el aprendiz no puede relacionar los conocimientos que posee de forma subordinada ni supraordenada, la única relación que puede hacer es de manera general, esto implica un aprendizaje más difícil.

Por otra parte Ausubel al defender el aprendizaje significativo propone la implementación de organizadores previos, los cuales los clasifica en dos tipos:

- Expositivos: se los utiliza cuando el aprendiz posee poco o nada de conocimiento sobre un tema específico a tratar, siendo así la función de estos organizadores la de proporcionar las bases para integrar la nueva información.
- Comparativos: el aprendiz ya posee conocimiento sobre el tema a tratar y la función del organizador es dar soporte a la nueva información y así poder establecer semejanzas y diferencias entre los conocimientos.

## **CAPÍTULO IV**

### **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)**

#### **4.1 Contextualización**

El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se empieza a utilizar en la década de los 60 refiriéndose a las personas que presentan algún tipo de problemas en el aprendizaje durante su escolarización, los cuales demandaban una mayor atención, así como también, recursos educativos especializados diferentes a los de sus pares; con ello se da cabida a dos conceptos importantes como los son: los problemas de aprendizaje y los recursos educativos.

En cuanto a los problemas de aprendizaje se intenta cambiar la concepción que se tenía hasta el momento, es así que no solo se las veía como una deficiencia específica sino que además estaría relacionada con la intervención oportuna y adecuada que brindan las Instituciones frente a las demandas.

A partir de la década del 70 inicia un cambio paulatino en la noción de las NEE, ahora se empieza a utilizar este término para todas aquellas dificultades que no solo sean visibles como lo serían las discapacidades (físicas o sensoriales), además se incluyen los problemas emocionales, comportamentales, de lenguaje, aislamiento social, lentitud en el proceso de comprensión lectora, etc. En todos estos casos pueden influir diferentes situaciones como lo son: familiares, personales y socio-culturales. A pesar de que son diferentes tipos de situaciones se encuentra un punto en común, que es la forma en la que las Instituciones Educativas abordan las dificultades que se van presentando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es en este momento en el que se pueden originar, evidenciar o intensificar estas dificultades.

En cuanto a los recursos educativos hace referencia a tres tipos que son: infraestructura (adecuaciones), personal docente o especialistas (preparación) y material de apoyo (didáctico), además se debe dar importancia a la capacitación

del personal que va a trabajar con las personas con NEE, ya que ellos deben estar aptos para reconocer e identificar las diferentes necesidades, así como, abordar de manera eficaz y oportuna, identificando las potencialidades de cada uno para trabajar en base a las mismas, logrando así el desarrollo individual y colectivo, evitando de esta manera la categorización.

El término de NEE hasta ese momento era relativo, pues dependía de los objetivos, planes, currículum y exigencias académicas que la Institución poseía, es por eso que se dieron muchas críticas a este tema, entre las cuales se mencionan las siguientes:

- Las primeras críticas se dieron debido a que consideraban que el término era demasiado ambiguo, pues no categorizaba a un grupo en particular y no indicaban las pautas para detectar los diferentes tipos de dificultades.
- El segundo grupo de críticas fueron por considerar que el término era demasiado amplio, pasando del “2% de alumnos con deficiencias permanentes al 20% de alumnos con necesidades educativas especiales” (Marchesi, Cool, & Palacios, 1994), y no veían la utilidad de éste nuevo término, debido a que la mayoría de alumnos encajarían en él.
- El tercer grupo de críticas se da al no existir una clara diferencia entre los problemas ocasionados ya sea por Sistema Educativo o por factores como: socio-culturales, familiares, personales, etc.
- Por último el término de NEE fue discutido, ya que un grupo de personas manifestaban que el hecho de cambiar la terminología no disminuía o ayuda a la solución de éstas necesidades y no garantizaban el pleno desarrollo de las personas.

A pesar de las críticas que se dieron, éstas también ayudaron a la realización de reformas, las cuales permitirían la integración escolar y posteriormente la inclusión educativa (2006).

#### **4.1.1 Definición**

El origen del término Necesidades Educativas Especiales se remonta hacia el año de 1978 en el Reino Unido, específicamente en el informe de Warnock que tuvo como objetivo revisar las alternativas de ese momento frente a la educación especial. Es así que se empieza a introducir como una alternativa a las denominaciones que se utilizaban como: deficiente, inadaptado, minusválido o discapacitado. Por tanto es necesario que se lo entienda no solo como un cambio en la escritura, sino además se lo debe entender como un cambio de concepto, es decir, que esté relacionado con el proceso de aprendizaje. Tomando la cita de Espinosa Elisa en su texto Modulo de Necesidades Educativas Especiales, en el cual hace referencia a “un planteamiento de carácter educativo, como tal supone que cualquier estudiante puede presentar durante su proceso educativo dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente. Asume que las causas de dichas dificultades tienen un origen interactivo, por lo que dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante como de las características del entorno en que se desenvuelve; (Espinosa, 2005)” (...). Con esto se quiere expresar que en la actualidad el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se refiere a las personas que presentan algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje ya sea temporal o permanente, así como también las personas que aprenden rápidamente (superdotación). En ambos casos se requiere realizar adaptaciones curriculares y utilizar los métodos y estrategias adecuadas, que permitan el desarrollo óptimo según sus potencialidades.

## **4.2 Marco legal**

En esta parte se abordaran temas relacionados con los antecedentes históricos de las ahora llamadas Necesidades Educativas Especiales, para ello se tomará como base los acuerdos tanto internacionales como nacionales a los que se llegaron para brindar soporte humano, así como también herramientas metodológicas adecuadas para las personas que presenten algún tipo de dificultad en el aspecto educativo, con el fin de garantizar un pleno desarrollo en el ámbito personal, social, familiar y emocional.

Para lograr lo antes mencionado se ha venido planteando una serie de leyes y artículos que amparan el cumplimiento de los derechos de las personas con dificultades en el proceso de aprendizaje, ya sea asociada o no a una discapacidad, permitiendo así el acceso a una educación de calidad con calidez.

### **4.2.1 Acuerdos Internacionales**

#### **4.2.1.1 Warnock**

El informe de Warnock se denomina así debido a que fue presidido por Mary Warnock en un Comité realizado bajo el pedido del Secretario de Educación del Reino Unido en el año de 1974, cuyos acuerdos fueron publicados en 1978, para lo cual se empezó con la revisión de las políticas que se encontraban vigentes hasta ese momento, con la finalidad de cambiar la concepción de la educación especial.

Dicho informe empieza años después de la puesta en marcha de la ley de educación para niños y niñas deficientes propuesta en 1970, en la que propusieron que ningún niño y niña sería ineducable, por tanto, todos los niños y niñas deficientes sin importar el nivel de gravedad, entrarían en el marco de educación especial y por tanto

tenían derecho a acceder a la educación y a los fines educativos que eran:

- Brindar mayor conocimiento del mundo que lo rodea, así como también de sus responsabilidades.
- Fomentar la autosuficiencia en cada una de las personas, para lograr independencia, y así puedan buscar las formas para subsistir.

En el informe de Warnock se amplía y modifica la forma de definir la educación especial, ya que ellos eliminan la existencia de dos grupos (los no deficientes y los deficientes), de esta forma el concepto de educación especial es más flexible, pues en algún momento del proceso educativo, un niño o niña puede requerir ayuda para completar su aprendizaje.

#### **4.2.1.2 Jomtien**

La Conferencia Mundial de Educación Para Todos, llevada a cabo en Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, tuvo como finalidad satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en niños, jóvenes y adultos, sin ningún tipo de exclusión: social-cultural, étnico, género y personas con discapacidad.

Las necesidades esenciales para el aprendizaje se enfocan en dos aspectos fundamentales, las cuales le permitirán al ser humano desarrollarse plenamente, estas son: las herramientas y los contenidos básicos; la primera comprende, escritura, cálculo, lectura, solución de problemas y expresión verbal; mientras que en la segunda abarca actitudes, valores y conocimiento teórico-práctico.

En esta Conferencia se recalcó la importancia de brindar las mismas oportunidades educativas para todas las personas, ya que a pesar del trabajo que realizaban los diferentes países para que se cumpla el derecho a la Educación, esto no se cumplía, pues aún existía exclusión, evidenciando además las falencias en la educación, es así que se propone mejorar la calidad y equidad de la misma.

La Conferencia tuvo como resultado los siguientes puntos vigentes hasta el año 2000:

- Accesibilidad a la educación primaria, sin discriminación alguna, erradicando así la desigualdad frente a las oportunidades educativas.
- Impulsar la educación inclusiva, detectando las dificultades en los procesos educativos, trabajando por el bienestar de las personas que se educan, involucrarlas y así vencer las barreras.
- Reducir el analfabetismo a la mitad, poniendo mayor atención al género femenino.

#### **4.2.1.3 Salamanca**

La conferencia mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad, llevada a cabo en Salamanca-España del 7 al 10 de junio de 1994, contó con la representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, cuyo objetivo era promover una educación inclusiva, de tal manera que las escuelas puedan responder a las necesidades educativas de manera equitativa y cálida.

Se propuso que no existan espacios aislados que encasillen a las personas de acuerdo a sus capacidades, es así que se planteó cambiar toda esta concepción buscando que los espacios sean los

mismos para todas las personas, ya que se quería la aceptación a las diferencias, es decir que sean vistas como algo normal, y así llegar a tener una educación equitativa.

Las principales ideas de la conferencia son:

(...) cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. (UNESCO, 1994, citado en Temario abierto sobre Inclusión Educativa p. 20)

(...) acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, Marco de Acción, citado en Temario abierto sobre Inclusión Educativa p. 20)

Con los aportes que se dio en la conferencia se defendía el valor a la diversidad, es decir que todos los niños sin importar su condición puedan acceder a una educación de calidad.

#### **4.2.1.4 Dakar**

El foro Mundial De Educación Para Todos realizado en Dakar – Senegal del 26 al 28 de abril 2000, tuvo por objetivo revisar los avances que se propusieron en la Conferencia de Jomtien en 1990, para renovar los compromisos, objetivos y metas, ya no que no se estaban alcanzando en su totalidad.

En este foro se plantean seis objetivos, dirigidos a la infancia, adolescencia y adultez, brindando equidad de género y calidad; las mismas deberán alcanzarse hasta el año 2015 y son:

- Ampliar y mejorar la educación infantil.
- Gratuidad, calidad y obligatoriedad en la educación para niños y niñas.
- Atender las necesidades de aprendizaje a todas las personas que lo requieran, sin excepción alguna, con el fin de prepararlos para el futuro.
- Disminuir la analfetización en un 50% hasta el año 2015, enfocándose primordialmente a las mujeres.
- Garantizar el acceso a la educación básica de las niñas para con ello lograr equidad de género.
- Impulsar una educación de calidad, poniendo especial atención a los procesos de lectoescritura y matemáticas.

Para alcanzar los objetivos que se plantearon se requiere un trabajo en conjunto, es decir, gobiernos y sociedad, el primero proporciona sustento económico y acceso a la educación, mientras que el segundo es el eje principal para lograr los objetivos, ya que es el grupo humano que va a formar parte del proceso de aprendizaje.

Los beneficiarios de esta propuesta serán:

- Niños y niñas.
- Mujeres.
- Grupos desfavorecidos.

Al enfocarse a estos grupos se quiere mejorar la calidad de vida y con ello alcanzar mayor conocimiento, habilidades, oportunidades laborales y desarrollo personal, para conseguir un mundo mejor.

## **4.2.2 Encuadre Ecuatoriano**

### **4.2.1.1 Antecedentes**

En el Ecuador se empieza a emplear a decir de Espinoza Elisa, el término de Educación Especial en la década de los 40, “por iniciativa de los padres de familia y organizaciones particulares, bajo criterios de caridad y beneficencia”. Sin embargo en la Constitución del Ecuador que estaba vigente hasta ese año, existía un artículo que garantizaba el acceso a la educación sin discriminación, pero esto no se cumplía, y fue hasta 1945 cuando el Ministerio de Educación dictamina la Ley Orgánica de Educación, en la cual estipula la atención de niños y niñas que padezcan algún tipo de anormalidad genética o mental.

Al no existir apoyo económico, material y humano para atender a las personas con discapacidad, los padres de familia asumieron la responsabilidad de crear centros que atiendan a las personas con discapacidad sensorial y posteriormente se crean instituciones especiales destinadas a atender a las personas con deficiencias mentales y físicas.

En los años **70** el estado crea Instituciones que se encargaron de atender a las personas con discapacidad, es así que “Crea en 1973 el CONAREP Consejo Nacional de Rehabilitación Profesional, que se encargó de la formación ocupacional e inserción laboral de las personas con discapacidad”. (Espinoza, 2005, pág. 27)

A partir de esto la educación de las personas con discapacidad deja de ser absoluta responsabilidad de los padres de familia, es así que en Guayaquil se crean 13 aulas remediales, conocidas como “aula de apoyo psicopedagógico” o “aula de tutoría”,

posteriormente en Quito crean 5 “aulas de recursos”. De esta forma el estado asume conjuntamente dicha responsabilidad.

En 1978 se publican nuevos lineamientos de la Ley de Educación, en los que el Ministerio de Educación es el ente responsable de la atención que se brinde a las personas con discapacidad y de los objetivos de la Educación Especial, conservándola de forma paralela a la educación regular. De acuerdo al Módulo de NEE de Elisa Espinoza, los artículos publicados en la Ley General de educación de ese año, fueron:

Art. 5.- El subsistema escolarizado se emplea en los establecimientos determinados por la Ley y comprende:

- a. La educación regular que se somete a las disposiciones reglamentarias sobre el límite de edad, secuencia de niveles y duración de cursos;
- b. La educación compensatoria, que tiene un régimen especial y se la ofrece a quienes no ingresan a los niveles de educación regular o no los concluyen; y,
- c. La educación especial, destinada a estudiantes excepcionales por razones de orden físico, intelectual, psicológico o social.

El Reglamento General a la Ley de Educación especifica el tipo de atención y los objetivos de la Educación Especial.

Art. 16 La educación especial atiende a las personas excepcionales que por diversas causas no pueden adaptarse a la educación regular.

Art. 21 Son objetivos de la educación especial:

- a. Propender al desarrollo integral de la personalidad del educando excepcional en base de conocimiento de sus potencialidades y limitaciones.
- b. Facilitar la integración del excepcional a la vida de la sociedad y promover su participación en el;
- c. Ofrecer al excepcional un adecuado proceso , formación y rehabilitación;
- d. Lograr que el excepcional disminuido llegue a ser autosuficiente y el excepcional superior alcance su mayor grado de desarrollo, para que contribuyan al proceso de las ciencias, las artes y la tecnología.

En esta ley se destaca la utilización del término excepcional, al referirse a las personas con algún tipo de discapacidad ya sean: intelectuales, físicas, sociales o psicológicas, en mayor o menor nivel.

Finalmente en esta década en el año de 1979 fue aprobado el Primer Plan Nacional de Educación Especial.

En la década de los **80** continuando con lo alcanzado hasta el momento en cuanto a educación especial se crea la Unidad de Educación Especial encargada de ejecutar el primer Plan Nacional.

Por otro lado desde el año de 1980 hasta 1984 la educación especial pasa a ser un sistema prioritario en el ámbito educativo,

es así que se crea la Sección de Educación Especial, encargándose “de planificar, programar, coordinar, asesorar y evaluar los programas nacionales de este campo educativo, que posteriormente es elevado a nivel de Departamento, según Acuerdo 5630 de Noviembre de 1983, que reestructura al Ministerio de Educación”. (Espinoza, 2005, pág. 29)

A partir del año de 1983 se empieza a realizar talleres de capacitación, dirigido al personal docente de las instituciones educativas, con el fin de que se puedan realizar planes acorde a las necesidades de las personas con deficiencia mental, sensorial y dificultades de aprendizaje, así como también para mejorar la calidad del servicio educativo y la cobertura del mismo. Finalmente en el año de 1985 en el Ecuador se realiza el primer diagnóstico de educación.

La década de los **90** se la denomina como el inicio de la integración educativa. En Europa específicamente en España se realizaron reformas en el ámbito político y educativo desde los años 70, con el fin de empezar a utilizar este concepto para atender a las personas con necesidades educativas, es así que este país se convierte en el referente Latinoamericano en educación especial. Con esto en Ecuador se empieza a hablar de integración educativa a inicios de 1990. Y es entre los años de 1990 y 1997 que en el país se realizan reformas que amparan los derechos para una educación sin discriminación, basándose además en los acuerdos internacionales de Educación para Todos, llevados a cabo en Tailandia y Salamanca, dando así mayor atención a la educación especial.

Concordando con lo descrito por Espinoza en su Módulo de Necesidades Educativas Especiales, los acuerdos ministeriales a los que se llegaron en Ecuador para organizar el sistema de educación especial fueron:

**1990**

Tabla 1

<b>FECHA</b>	<b>Nº ACUERDO</b>	<b>DISPOSICIÓN</b>
1990-05-09	347	Dispone, se conceda matrícula en el nivel medio de educación regular a los niños que adolezcan de epilepsia y hayan terminado el nivel primario. Acuerdo que debe ser ejecutado a través de las Direcciones Provinciales de Educación.
1990-07-20	3326	Crea el Departamento de Educación Especial a nivel de todas las Direcciones Provinciales del país.
1990-08-13	3546	Crea los Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica.
1990-10-30	4332	Suspende la creación de las instituciones de educación especial y de da impulso a la creación de programas alternativos de atención educativa a las personas con discapacidad.

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

1991

Tabla 2

FECHA	Nº ACUERDO	DISPOSICIÓN
1991-02-05	514	Crea las Coordinaciones Nacionales y Provinciales en el Subsistema de Educación Especial.
1991-07-24	257	Aprueba el Segundo Plan Nacional de Educación Especial
1991-07-24	259	Cambia la denominación del Programa de Aulas de Recursos Psicopedagógico, por el de Programa de Apoyo Psicopedagógico
1991-07-24	258	<p>Crea los Servicios de Integración en el Subsistema Escolarizado y en los Niveles pre-primario, primario y medio; como también en el Subsistema no Escolarizado, mediante programas educativos específicos</p> <p>Crea el Programa Piloto de Integración en las ciudades de Ibarra, Machala, Quito y Azuay y se asume la Reforma Curricular Consensuada como el Currículo Oficial para las personas con necesidades educativas especiales.</p>
1991-11-28	2141	Dispone que en las comisiones de Ingresos, Cambios y Promociones, cuando se traten asuntos inherentes a educación especial, el Director Provincial delegará al Jefe del Departamento Provincial de Educación Especial

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

## 1992

Tabla 3

<b>FECHA</b>	<b>ACUERDO LEY</b>	<b>DISPOSICIÓN</b>
1992-07 -29	Ley 180	Creación del Consejo Nacional de Discapacidades  El Consejo ejerce sus atribuciones a nivel nacional y se encarga de dictar las políticas generales en materia de discapacidades, impulsar y realizar investigaciones y coordinar las labores de los organismos y entidades de los sectores público y privado a los que compete la prevención de discapacidades, y la atención e integración social de las personas con discapacidad.

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

## 1993

Tabla 4

<b>FECHA</b>	<b>ACUERDO</b>	<b>DISPOSICIÓN</b>
1993-06-24	3017	Dispone que los profesores del Programa de Apoyo Psicopedagógico dependan técnicamente del Departamento Provincial de Educación Especial

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

## 1994

Tabla 5

<b>FECHA</b>	<b>ACUERDO</b>	<b>DISPOSICIÓN</b>
1994-03-01	20	Todas las instituciones de educación regular, integren en el proceso educativo a las personas con necesidades educativas especiales, a partir del año escolar 1993 - 1994

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

## 1995

Tabla 6

FECHA	ACUERDO	DISPOSICIÓN
1995-07-07	3469	Aprueba y expide el Reglamento General de Educación Especial. Que más tarde fuera reformulado (2002).

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

## 1996

Tabla 7

FECHA	ACUERDO	DISPOSICIÓN
1996-04-26	3476	Expide el Manual de Procedimientos para la operativización del Reglamento General de Educación Especial.
1996-07-03	3491	Autoriza el desarrollo de cursos permanentes de capacitación y perfeccionamiento docente. Disponiendo que los cursos y seminarios organizados en el país, por la División Nacional de Educación Especial sobre temas de su competencia, sean reconocidos como créditos para ascenso de categoría.
1996-05-09	2396	El CONADIS dictamina las Políticas Sectoriales sobre discapacidades en todo el sector educativo y a nivel nacional.

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

## 1997

Tabla 8

FECHA	ACUERDO	DISPOSICIÓN
1997-05-22	248	Se implantan los requisitos estadísticos de los servicios de educación especial que complementan el sistema nacional de información educativa.

Fuente: Espinoza Elisa Módulo de NEE 2005

## 1998

En este año se crea la nueva Constitución del Ecuador, en la cual crean artículos enfocados a las personas con discapacidad, entre los cuales se mencionan: igualdad de derechos y atención a grupos vulnerables para lograr así una plena integración social, educativa y deportiva.

## Década del 2000

En el transcurso de estos años se realizan modificaciones y se crean nuevas leyes en cuanto a educación especial y discapacidades, las mismas que permitirán la integración e inclusión al sistema de educación regular a las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad, dichas leyes están enfocadas en el cumplimiento de los acuerdos internacionales, con los cuales se garantizará el pleno desarrollo de las personas que estén inmersas en un proceso educativo. A continuación se detallan los acontecimientos más significativos de esta década, en base a lo descrito en el Módulo de NEE de la Dra. Elisa Espinosa.

- En el año 2001 se reforma la ley de discapacidades, la cual dispone la atención integral en cuanto a salud, educación, trabajo, recreación y bienestar, así como también el acceso a la educación regular en establecimientos públicos y privados, lo

cual le compete al Ministerio de Educación y se respalda en el art. 5 de dicha reforma.

- En el año 2002 se realizan tres acontecimientos importantes, el primero fue la investigación sobre las personas con superdotación, esta se realizó en la ciudad de Quito; el segundo suceso fue el levantamiento de estadísticas para diagnosticar a las personas que forman parte del proceso de educación especial; finalmente el 17 de enero de ese año se publica el reglamento de Educación Especial, con Registro Oficial N° 496, “documento que normaliza y viabiliza la atención educativa de los niños / as y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad y/o superdotación en el sistema educativo ecuatoriano. El término "NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES", se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (Espinoza, 2005, pág. 36). Para dar cumplimiento a este reglamento se basa en principios de: normalización (acceso igualitario a la educación), individualización (adaptación curricular), integración (recibir atención de la institución, con los apoyos necesarios), participación comunitaria (participación de padre y la comunidad en la educación integral) e inclusión (ubicar en instituciones capaces de brindar una educación de calidad).
- En el año 2003 se realiza el primer encuentro sobre superdotación, posteriormente con el financiamiento de la OEA se realiza un proyecto de capacitación a los docentes, en cuanto a discapacidades, superdotación, problemas de aprendizaje y formación ocupacional.

- El 26 de noviembre del 2006 se realizó la consulta popular, para la aprobación o rechazo del Plan Decenal de Educación (2006-2015), con el fin de mejorar la calidad educativa en el país, el cual está basado en los acuerdos internacionales en los que Ecuador es signatario.

#### **4.2.2.2 Constitución del Ecuador**

La constitución del Ecuador ampara los derechos del buen vivir, los mismos que buscan que las personas se interrelacionen de una mejor manera y se respeten las normas de la sana convivencia, con el fin de tener un país comprometido con la integración Latinoamericana.

Los artículos que respaldan y garantizan la convivencia armónica y una educación de calidad son los siguientes:

Título II Derechos, Sección quinta. Educación. “Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Constitución del Ecuador, 2008-2012).

Art. 27.- “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el

desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional” (Constitución del Ecuador, 2008-2012).

Art. 28.- “La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente” (Constitución del Ecuador, 2008-2012).

Estos artículos garantizan el derecho de las personas a estar inmersas en un sistema de educación en igualdad de condiciones, cuyo actor principal en este proceso es el sujeto que aprende, por tanto se pretenderá que su desarrollo sea holístico, permitiéndole desarrollar competencias y habilidades que le sirvan para el futuro. Además los fines de la educación no serán lucrativos sino universales, es decir, los estudiantes tendrán derecho al acceso, permanencia y egresamiento sin discriminación alguna, respetando la individualidad de cada uno, es así que la educación se convierte en un aspecto primordial a lo largo de la vida, para un buen vivir.

Se abordará el Título VII. Régimen del Buen Vivir. Capítulo primero. Inclusión y Equidad. Sección primera. Educación. Art. 343.- “El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes

y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente” (Constitución del Ecuador, 2008-2012).

Art. 345.- “La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y articulares” (Constitución del Ecuador, 2008-2012).

Art. 346.- Responsabilidades del estado.

1. “Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.
2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales (...)
5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.
6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes (...)
11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.

12. Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros” (Constitución del Ecuador, 2008-2012).

Cada uno de estos artículos avala la gratuidad en la educación, así como también las responsabilidades que tiene el Estado para con las personas que forman parte de la educación, proporcionando una infraestructura que permita el acceso a las instalaciones, como los materiales necesarios para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro lado busca erradicar todo tipo de violencia, cuidando con esto el bienestar psicoevolutivo, con todo ello se promueve calidad educativa.

#### **4.2.2.3 Código de la niñez y adolescencia**

Este código busca la protección integral de los niños y niñas para el pleno desarrollo y disfrute de sus derechos, deberes y responsabilidades. Dentro de los principios fundamentales del presente código se citará el “Art. 6.- Igualdad y no discriminación.- Todos los niños, niñas y adolescentes son igual ante la ley y no serán discriminados por causa de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia, color, origen social, idioma, religión, filiación, opinión política, situación económica, orientación sexual, estado de salud, discapacidad o diversidad cultural o cualquier otra condición propia o de sus progenitores, representantes o familiares” (Código De La Niñez Y La

Adolescencia, 2010). El presente artículo avala la no discriminación de los niños, niñas y adolescentes sea cual fuere su condición personal y familiar.

Los artículos que sustentan el derecho a la educación de los niños con discapacidad o que presenten algún tipo de necesidad al momento de aprender están en el Capítulo III Derechos relacionados con el desarrollo, dentro de este se citará el “Art. 37.- Derecho a la educación.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que:

1. Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente; (...)
3. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender.
4. Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. (...)” (Código De La Niñez Y La Adolescencia, 2010). Dicho artículo asegura que los planteles educativos brinden una educación de calidad, haciendo énfasis en la atención de las personas con discapacidad. Además el personal de las instituciones, la infraestructura y los

recursos deberán ser adecuados, para que permitan el acceso y la permanencia de los educandos.

Art. 38.- “Objetivos de los programas de educación.- La educación básica y media asegurarán los conocimientos, valores y actitudes indispensables para:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de niño, niña y adolescente hasta su máximo potencial, en un entorno lúdico y afectivo;
- b) Promover y practicar la paz, el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, la no discriminación, la tolerancia, la valoración de las diversidades, la participación, el diálogo, la autonomía y la cooperación; (...)
- g) Desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y creativo; (...)” (Código De La Niñez Y La Adolescencia, 2010). El mencionado artículo ampara que los programas de educación busquen desarrollar todos los ámbitos de la personalidad, es decir, engloba los aspectos biopsicosociales, para que puedan desenvolverse de manera autónoma.

Finalmente se abordará el capítulo IV. Derechos de protección específicamente el Art. 55.- “Derecho de los niños, niñas y adolescentes con discapacidades o necesidades especiales.- además de los derechos y garantías generales que la ley contempla a favor de los niños, niñas y adolescentes, aquellos que tengan alguna discapacidad o necesidad especial gozarán de los derechos que sean necesarios para el desarrollo integral de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades y para el disfrute de una

vida plena, digna y dotada de la mayor autonomía posible, de modo que puedan participar activamente en la sociedad, de acuerdo a su condición” (Código De La Niñez Y La Adolescencia, 2010). Tal artículo asegura la atención efectiva y digna de dichas personas de forma gratuita, a todos los servicios que requiera por su discapacidad, para que puedan desarrollarse de forma integral.

#### **4.2.2.4 Ley orgánica de educación intercultural (LOEI)**

Los principios en los cuales se basa la educación para el buen vivir de las personas con NEE se encuentran el Art. 2 cuyo título es Principios Generales y se detallan los siguientes:

- **Universalidad:** se refiere al acceso a la educación siendo éste un derecho irrenunciable, ineludible e inexcusable sin discriminación alguna; dicho principio está enunciado en los derechos humanos internacionales.
- **Atención prioritaria:** se basa en la atención e integración de los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad o enfermedades graves.
- **Equidad e inclusión:** hace referencia a la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, permanencia y culminación de la educación, buscando así desarrollar una ética de inclusión y dejando de lado la discriminación.
- **Calidad y calidez:** este principio garantiza que la educación se la realice en un ambiente escolar propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo las normas de tolerancia, respeto y afecto, además de la adaptación de metodologías de acuerdo a las necesidades de los y las estudiantes.
- **Integralidad:** reconoce y promueve la relación que existe entre las esferas cognitivas, afectiva y sociales, para lograr un desarrollo óptimo.

Por otro lado se abordará el “Art. 47.- Educación para las personas con discapacidad.- Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

El mencionado artículo hace referencia a los aspectos que se deberán tener en consideración en las personas con NEE al momento de acceder a un sistema educativo, con la finalidad de que dichos aspectos no sean un limitante y garantizar así la integración e inclusión de estas personas.

Además las instituciones educativas deberán evaluar e intervenir de forma oportuna y adecuada en los casos que se requiera, con el fin de elaborar adaptaciones curriculares significativas y no significativas de acuerdo a las necesidades y potencialidades de los estudiantes, así como también realizarán adecuaciones físicas que permitirán el acceso a las instalaciones del plantel y se deberá capacitar al personal, para con ello promover una educación de calidad con calidez.

#### **4.2.2.5 Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)**

Dentro de este documento se analizarán los artículos relacionados con las funciones del Departamento de Consejería Estudiantil, las adaptaciones curriculares y las NEE.

Se empezará abordando el Capítulo IV de los Organismo de las Instituciones Educativas, específicamente la Sección Quinta del Departamento de Consejería Estudiantil. “Art. 58.- Ámbito. La atención integral de los estudiantes en procesos de formación es

un componente indispensable de la acción educativa y debe ser organizada e implementada por el Departamento de Consejería Estudiantes de los establecimientos educativos en todos los niveles y modalidades. Para ello, este Departamento se apoya necesariamente en la gestión de todos los miembros de la comunidad educativa. Los servicios de este organismo deben llegar todos los estudiantes de cada establecimiento educativo” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012). Es decir que este departamento es indispensable en todo establecimiento educativo, ya que se encarga de atender las necesidades de cada uno de los estudiantes sin excepción alguna.

En el “Art. 59.- Responsabilidad compartida. En las actividades y programas atinentes al Departamento de Consejería Estudiantil, debe participar activamente todo el personal de la institución: directivos, docentes y administrativos, así como los estudiantes y representantes legales. Las acciones y los programas deben ser organizados por el Departamento de Consejería Estudiantil y deben ser puestos a consideración del Consejo Ejecutivo del establecimiento para su análisis y aprobación” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012). Con este artículo se garantiza la participación de toda la comunidad educativa, para con ello brindar a los estudiantes una educación de calidad con calidez.

El “Art. 60.- Aseguramiento de la calidad de las intervenciones. El encargado del Departamento de Consejería Estudiantil y los demás miembros deben participar, según se área profesional, en círculos de estudio, reuniones de equipo de trabajo y otros colectivos internos o externos a la institución, que les permitan mantenerse actualizados y abordar de manera efectiva los casos y situaciones

individuales, grupales e institucionales que requieran de su intervención” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012). Aquí se destaca la importancia de la participación de todos los miembros del departamento en cada una de sus áreas, al momento de la intervención y apoyo a los y las estudiantes, para con ello proporcionar una atención oportuna y eficaz.

“Art. 61.- Redes de Consejería Estudiantil. Con el objeto de facilitar acciones de derivación interconsulta, asesoría, capacitación y actualización, supervisión y control, el Departamento de Consejería Estudiantil debe articular una red interinstitucional con las Consejerías Estudiantiles del Circuito y con otros organismos del Sistema de Protección Integral del Estado, tales como el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, los Consejos Cantonales de Niñez y Adolescencia, la Defensoría del Pueblo, los Ministerios de Salud de Inclusión, de Relaciones Laborales y de Deportes, y otros organismos de la sociedad civil” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012). Se menciona aquí la importancia de las redes interinstitucionales, las mismas que permiten un mejor accionar.

Finalmente se tratará el Título VII de las Necesidades Educativas Específicas. Capítulo I. De La Educación De Las Personas Con Necesidades Educativas Especiales Asociadas O No A La Discapacidad. Aquí se plasman los derechos de las personas con algún tipo de necesidad en el aprendizaje, las mismas que deberán ser atendidas adecuadamente dentro de las instituciones educativas, éstas a su vez garantizarán el acceso y permanencia de los estudiantes.

“Art. 227.- Principios. La Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012).

“Art. 228.- Ámbito. Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012). Dentro de este artículo se clasifica a las personas que tienen NEE y no están asociadas a una discapacidad, estas son: dificultades específicas de aprendizaje, situaciones de vulnerabilidad y dotación superior. Para cumplir con el desarrollo de este trabajo se detallará las dificultades específicas de aprendizaje, las cuales comprenden: “dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012).

“Art. 229. Atención. La atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (Reglamento General a la Ley de Educación

Intercultural, 2012). Según este artículo todas las instituciones deben atender a las personas con NEE de manera especializada y adecuada acorde a sus necesidades.

Art. 230. “Promoción y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para la promoción y evaluación de los estudiantes, en los casos pertinentes, las instituciones educativas pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural, 2012). Este artículo pone de manifiesto la responsabilidad del docente para con las personas con NEE, al momento de transmitir conocimientos y evaluar los mismos, es entonces fundamental que se realicen adaptaciones curriculares según las necesidades específicas y potencialidades de cada individuo, respaldando así los estándares de calidad en la educación.

#### **4.2.2.6 Plan Decenal de Educación**

En el año 2006 bajo consulta popular se aceptó la ejecución del Plan Decenal, con el 66,1% de votos a favor (datos CNE).

Siendo el 2015 el año en el que se evaluarán los alcances de los objetivos planteados.

Forma parte de las políticas de Estado gracias a la aprobación en la consulta popular, es así que se convirtió en un instrumento que permite crear acciones para el mejoramiento en la calidad de la educación, dichas acciones son de carácter pedagógico,

administrativo y técnico; con esto se pretende mayor equidad, acceso y permanencia en la educación.

Las políticas a cumplirse entre los años 2006 y 2015 son:

- a) “Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- b) Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- c) Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- d) Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- e) Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- f) Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- g) Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- h) Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB” (Plan Decenal De Educación, 2006-2015).

Las políticas que se tomarán en cuenta para el desarrollo del presente trabajo son las siguientes:

Política 2: Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo, tiene como objetivo principal, “brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos

los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos, activos, capaces de preservar ambiente cultural y respetuosos de la pluricultural y multilingüismo” (Plan Decenal De Educación, 2006-2015). Dicho objetivo, busca mejorar la calidad educativa, trabajando en los aspectos de: atención a la diversidad, es decir, acceso sin discriminación a todas las instituciones de forma gratuita.

Política 5: Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas, cuyo objetivo es: “Aportar al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, con adecuados recursos físicos y tecnológicos; complementar, adecuar y rehabilitar la infraestructura y equipamiento de las unidades educativas cumpliendo unos estándares mínimos que coadyuven a la correcta aplicación de los modelos educativos, dotando de mobiliario y apoyos tecnológicos y estableciendo un sistema de acreditación del recurso físico” (Plan Decenal De Educación, 2006-2015). Con este objetivo se pretende mejorar la calidad en cuanto a la infraestructura, es decir, realizar todas las adecuaciones físicas en las instituciones, para que permitan el acceso de los y las estudiantes a las instalaciones, así como también a los materiales tecnológicos con los que se complementará el aprendizaje.

## **CAPÍTULO V**

### **DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

#### **5.1 Definición**

“Se entiende por dificultades de aprendizaje un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan cuando el niño escucha, habla, lee, escribe, razona o usa habilidades matemáticas” (Veiga, 2010, pág. 109), entonces se considera que un niño presenta dificultades de aprendizaje en el momento en que tiene un desfase significativo en relación con sus pares al momento de su aprendizaje, esto no significa que sea un niño deficiente, sino que “se trata de un niño normal en algunos aspectos, pero desviado y atípico en otros, que por sí solos exigen procesos de aprendizaje que no se encuentran disponibles, por ahora, en la participación de la “clase” regular, denominada normal.” (Da Fonseca, 2004, pág. 13). Con esto se puede decir que un niño puede presentar una dificultad en su proceso de aprendizaje en cualquier etapa de su desarrollo, detectándose con mayor frecuencia hasta los 13 años, edad en la que empieza la adolescencia. Las dificultades que presentan los niños pueden ser en la comprensión del lenguaje oral o escrito, deletreo de palabras o razonamiento en el cálculo matemático, todo esto dificulta que el niño pueda desenvolverse adecuadamente en su aula regular y por lo tanto requiere de apoyos que le permitan ir mejorando las áreas en déficit, por ello también es necesario realizar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar una formación equitativa dentro del ambiente escolar.

#### **5.1 Clasificación**

La clasificación de las dificultades de aprendizaje se las realiza en base a las características comunes que presentan los niños dentro de una necesidad específica al momento de aprender.

##### **5.1.1 Generales**

Dentro de la clasificación general de las dificultades de aprendizaje se encuentran todos los trastornos relacionados con un déficit cognitivo, asociado o no a una

lesión cerebral, lo cual se manifiesta como un retraso general en el proceso de aprendizaje, las mismas que pueden ser temporales o permanentes.

### **5.1.2 Específicas**

La clasificación específica de las dificultades de aprendizaje “es la dificultad de manejar las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo) en niños de un coeficiente intelectual normal o cercano a la norma que han sufrido lentificaciones madurativas y en ausencia de trastornos sensorio motoras graves” (Espinosa, 2003, pág. 90), es decir, son las dificultades asociadas al proceso de adquisición de la lectura y escritura, lo cual también se refleja en el momento de realizar operaciones matemáticas. Estas se clasifican en:

- Dislexia.
- Disgrafía
- Disortografía.
- Discalculia.

## **5.2 Trastornos específicos de lectura y escritura**

A continuación se desarrollará cada una de las dificultades específicas de aprendizaje, las mismas que están estrechamente relacionadas con los procesos de lecto-escritura y cálculo, mismos que son fundamentales ya que en ellos se cimientan las demás enseñanzas, por lo que la integración de dichos procesos es de vital importancia, ya que de estas dependerá el avance o retroceso en el ámbito escolar y personal de las personas inmersas en un sistema educativo.

### **5.2.1 Dislexia**

El origen etimológico de la dislexia proviene de dos raíces que son:

**Dis** = aprendizaje inadecuado.

**Lexía** = lenguaje escrito.

De acuerdo con esto, dicho término se definiría como un aprendizaje inadecuado en el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Para Bravo la dislexia “puede describirse como un trastorno severo y persistente del aprendizaje de la lectura” (Bravo, 1995, pág. 35).

Otra definición de la dislexia se refiere a “cualquier trastorno en la adquisición de la lectura (...) que se manifiesta como una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación, mala estructuración de frases, etc. , lo cual se hace patente tanto en la lectura como en la escritura” (Fernandez, Llopis, & De Riesgo, 2006, pág. 73).

Todas estas dificultades que presenta la persona disléxica se debe a su forma particular de pensamiento, manifestándose potencialmente el no verbal, es decir, piensa con imágenes, por lo tanto, se le dificultad seguir la estructura del lenguaje, por ejemplo: al momento de leer una oración: gramaticalmente estructurada, no va a comprender el significado de la misma, puesto que su comprensión se basa en la representación mental de lo que leyó, y al no tener una representación de los conectores no podrá relacionar el contenido, ya que “para un pensador no verbal, es imposible pensar con palabras cuyos significados no se puedan traducir a imágenes” (Davis, 1994, pág. 15), a pesar de tener la imagen de las letras, esto no garantizará la comprensión del significado.

“La casa de al frente es bonita”

Imagen 1



Pensamiento  
no verbal.

Imágenes prediseñadas Word 2007

En este ejemplo, él disléxico tiene la forma de las letras, pero no entiende el significado de éstas, concluyendo así con una serie de imágenes sin relación alguna, es ahí que la persona experimenta un sentimiento de confusión, puesto que la imagen global a comprender le resulta cada vez más confusa.

Para entender de mejor manera la importancia tanto del lenguaje oral como escrito, los mismos que se ven afectados en la dislexia, se realizará un recorrido sobre los inicios de estos procesos, cómo surgieron y cuál era la forma de comunicarse antes de llegar al lenguaje estructurado que manejamos los seres humanos actualmente.

De acuerdo con la historia primero apareció el alfabeto fonético, pero las manifestaciones iniciales de lenguaje escrito fue por medio de jeroglíficos, de acuerdo con esto se puede decir que el inicio de las formas de comunicación fue por medio del lenguaje oral y posteriormente el escrito, es así que se explicará sus orígenes de acuerdo al tiempo en el que surgieron.

Las primeras formas de comunicación de acuerdo con Louis, Jean en el texto Historia de la escritura, se dan por medio de la emisión de sonidos que provenían de la garganta, es decir, producían sonidos guturales, esta forma de comunicar la utilizaban los Homo sapiens, para advertir del peligro.

Posteriormente desarrollan habilidades manuales, las mismas que les servían para la creación de armas, estas en primera instancia las utilizaban para cazar y protegerse, después les servían para plasmar “signos como una especie de claves o recordatorios... sobre las paredes de las cavernas, sobre huesos o pieles” (Louis, 2007, págs. 37-38). La forma en la que plasmaban estos signos se considera una especie de escritura primitiva, puesto que era por medio de pictogramas, los cuales representaban objetos, plantas, animales, etc.

Con todo lo antes mencionado en cuanto a la forma de comunicación, la misma que fue primero oral y después escrita, se puede decir que en los procesos de lectura y escritura no cumple el mismo orden, puesto que no es lo mismo hablar (emisión de sonido) que leer (decodificación de signos), por ello el orden cronológico de origen es escritura y posteriormente lectura.

Las primeras manifestaciones del lenguaje escrito se remonta hace aproximadamente el siglo IV a. C. y se la conoce como escritura cuneiforme, esta es la más antigua, puesto que utilizaba signos pictográficos, los cuales eran plasmados en tablas de arcilla, nace por la necesidad administrativa, es decir, los comerciantes necesitaban saber cuánto vendían y cuánto ganaban.

Otras manifestaciones escritas es por medio de “la escritura ideográfica, es decir, que los pensamientos eran expresados con dibujos y figuras” (Forgione, 1963, pág. 6). Esta forma de lenguaje escrito nace por la necesidad de comunicar los lugares sagrados y el momento en el que podían existir guerras. Posteriormente los egipcios utilizaban este tipo de lenguaje para reconocer sus monumentos.

En la época de la conquista los aztecas no conocían la escritura, pero los incaicos para expresar sus ideas y cálculos crearon una forma de comunicación llamada quipus, la cual consistía en usar “cuerdas de colores enlazadas y anudadas” (Forgione, 1963, pág. 6), de acuerdo a los nudos y colores con los que estaban hechos, expresaban sus ideas.

Más tarde debido a la necesidad de establecer una comunicación más clara y rápida los fenicios crean la escritura alfabética. “El primer alfabeto fenicio conocido consta de 20 signos divididos en vocales y consonantes” (Forgione, 1963, pág. 6).

El primer alfabeto formal fue el griego, los cuales “adoptaron la escritura fenicia y realizaron una transformación de trascendencia fundamental” (Louis, 2007, pág. 144), este cambio que realizaron se adaptó a su lengua. Actualmente el alfabeto que manejamos se lo realizó en base al griego, el mismo que consta de 27 letras divididas en 5 vocales y 22 consonantes.

Por otra parte los chinos “conservan aún la escritura silábica” (Forgione, 1963, pág. 6), se la conoce así, porque cada sílaba tiene un signo.

Como conclusión se puede decir que todas estas formas de escritura nacen de la necesidad del hombre por comunicar y transmitir conocimiento, puesto que requerían de un instrumento que sirviera para plasmar toda la información que podría servir a las futuras generaciones.

En cuanto al origen de la lectura, está relacionado con lo escrito, puesto que la lectura consiste en la decodificación de los signos escritos (letras), y para conocer cómo nace este proceso se basará en cada una de las épocas, en las cuales se desarrolló la lectura de diferentes formas, para ello se tomará como referencia lo expuesto por Actis, Beatriz del texto Cómo promover la lectura.

A partir del siglo XIII se empezó a practicar la lectura silenciosa, por parte del clero y los universitarios.

Posteriormente en el siglo XIV se practica la lectura colectiva en su mayoría de textos religiosos, esta práctica se la realizaba debido a que la mayor parte de la población no sabía leer. Hasta esta época la lectura era un tanto difícil, puesto que no todas las personas tenían acceso a los libros.

A partir del siglo XV Gutenberg inventó la imprenta, con esto la lectura cobró mayor importancia, ya que las personas de otros estratos sociales podían acceder a los textos.

En el siglo XVIII la lectura individual y privada cobra importancia, debido a que la mayor parte de la población ya poseía textos.

En la actualidad la lectura puede practicarse silenciosa, colectiva o individualmente, de acuerdo a las necesidades de cada persona; en el proceso de enseñanza-aprendizaje por ejemplo se suele practicar la lectura colectiva e

individual, para desarrollar las habilidades y destrezas de los y las estudiantes que están inmersas en un sistema educativo.

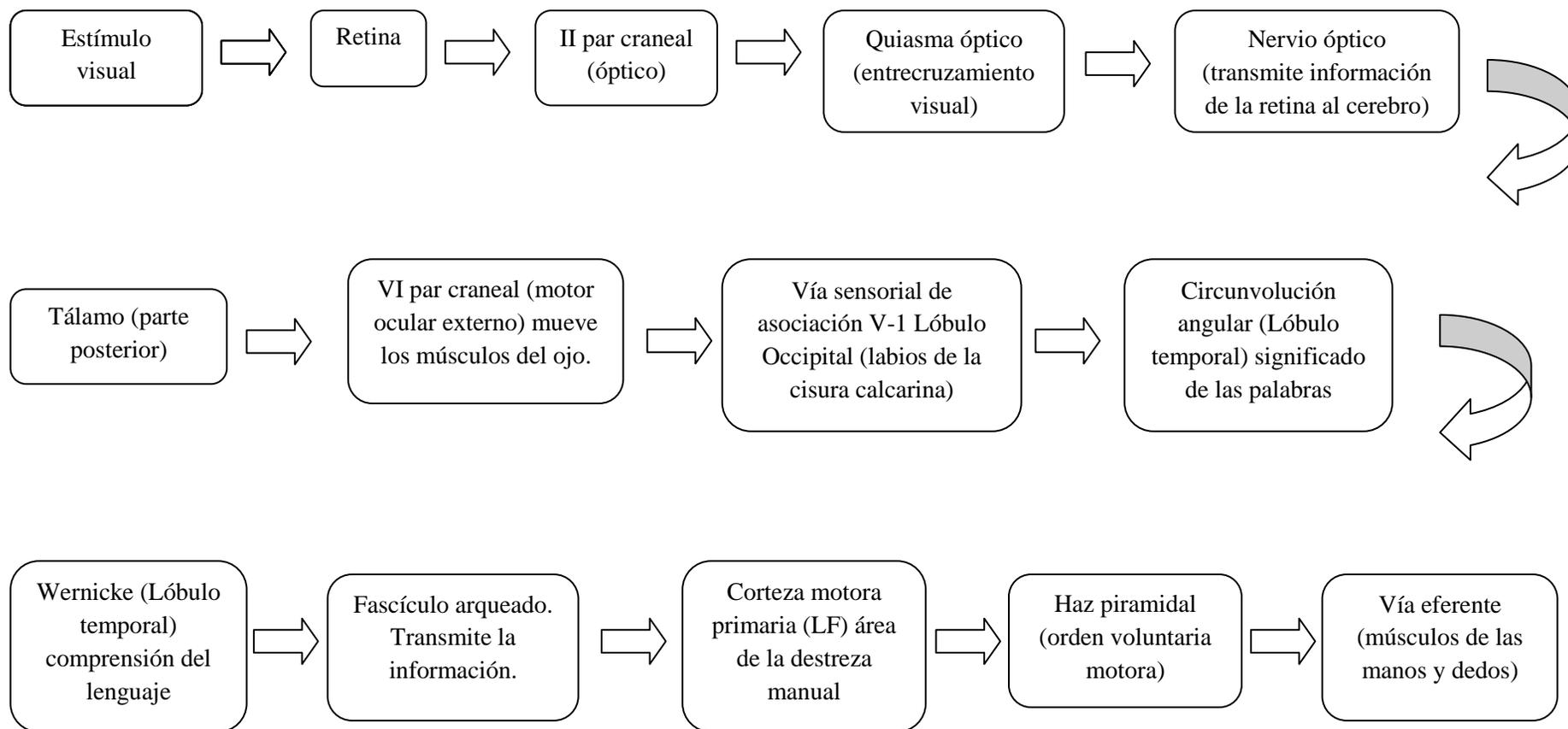
Finalmente es importante mencionar que la alfabetización permite que las personas puedan leer y con ello desarrollar habilidades y participar activamente dentro de un mundo social, cultural y político.

En conclusión tanto la lectura como la escritura son procesos que nacen de la necesidad del hombre por comunicar y transmitir conocimiento, pero en este camino pueden presentarse problemas, y por ello es importante mencionar que debido a la complejidad del alfabeto castellano, es más frecuente que se presenten dificultades específicas de aprendizaje de lectoescritura en los países de habla castellana, puesto que involucra un mayor proceso de abstracción (grafema-fonema), lo cual no sucede en los países que manejan una escritura silábica como China, debido a que su proceso de abstracción es menor, ya que a cada sílaba se le asigna un signo.

Una vez explicado el origen de la escritura y lectura se considera importante describir el recorrido neurofisiológico de estos procesos, con el fin de saber las áreas que intervienen al momento de leer y escribir, puesto que cuando un niño o niña presenta dificultades específicas en el aprendizaje, es necesario conocer cuáles son las áreas que podrían estar afectadas, ya que en base a ello se podrá identificar sus posibles causas.

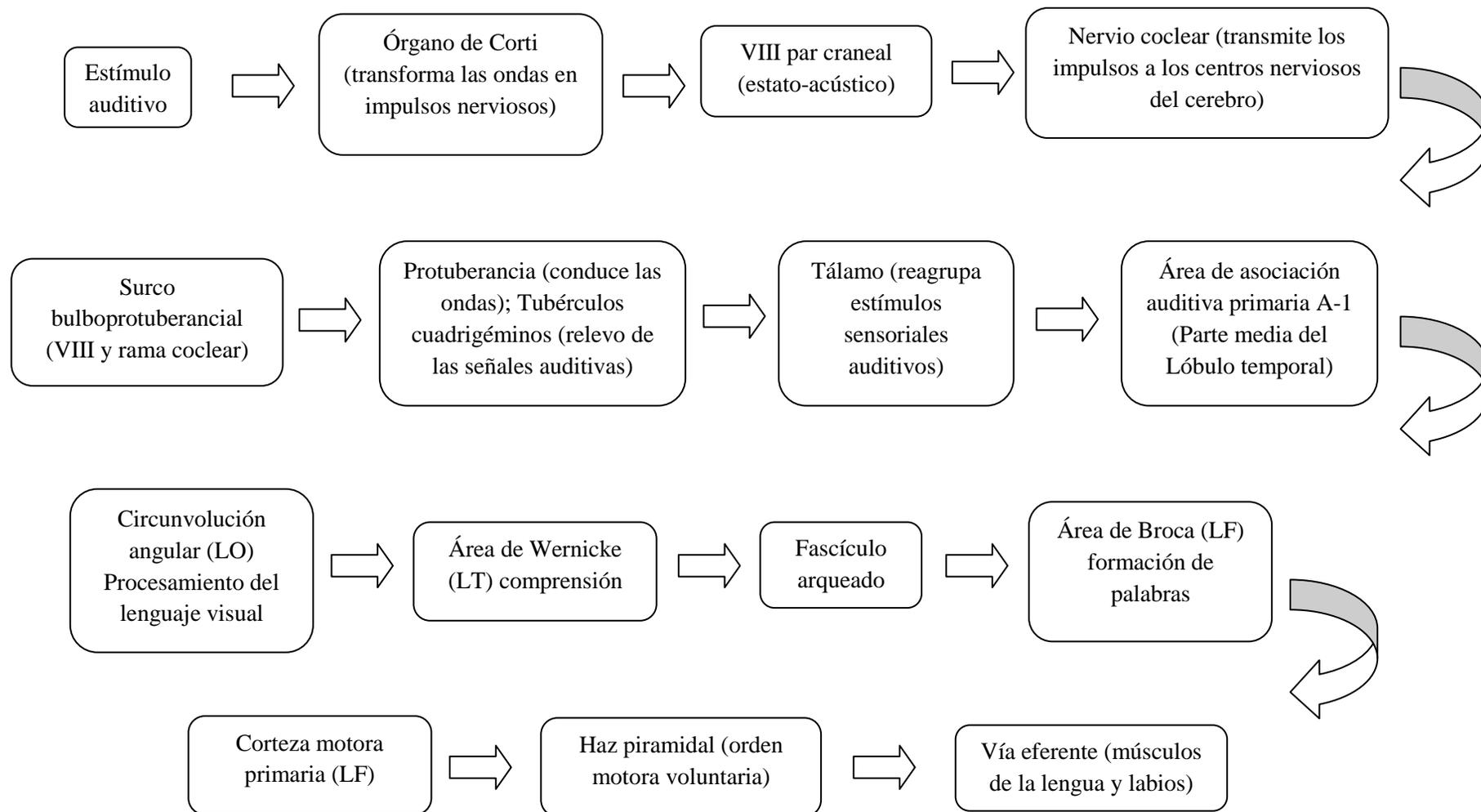
Para la explicación del recorrido de los procesos de lectura y escritura se tomó como referencia al Paladines Fernando, para lo cual se realizarán cuadros que permiten conocer las áreas que están involucradas y se activan al realizar dichos procesos.

### Escritura: Copia



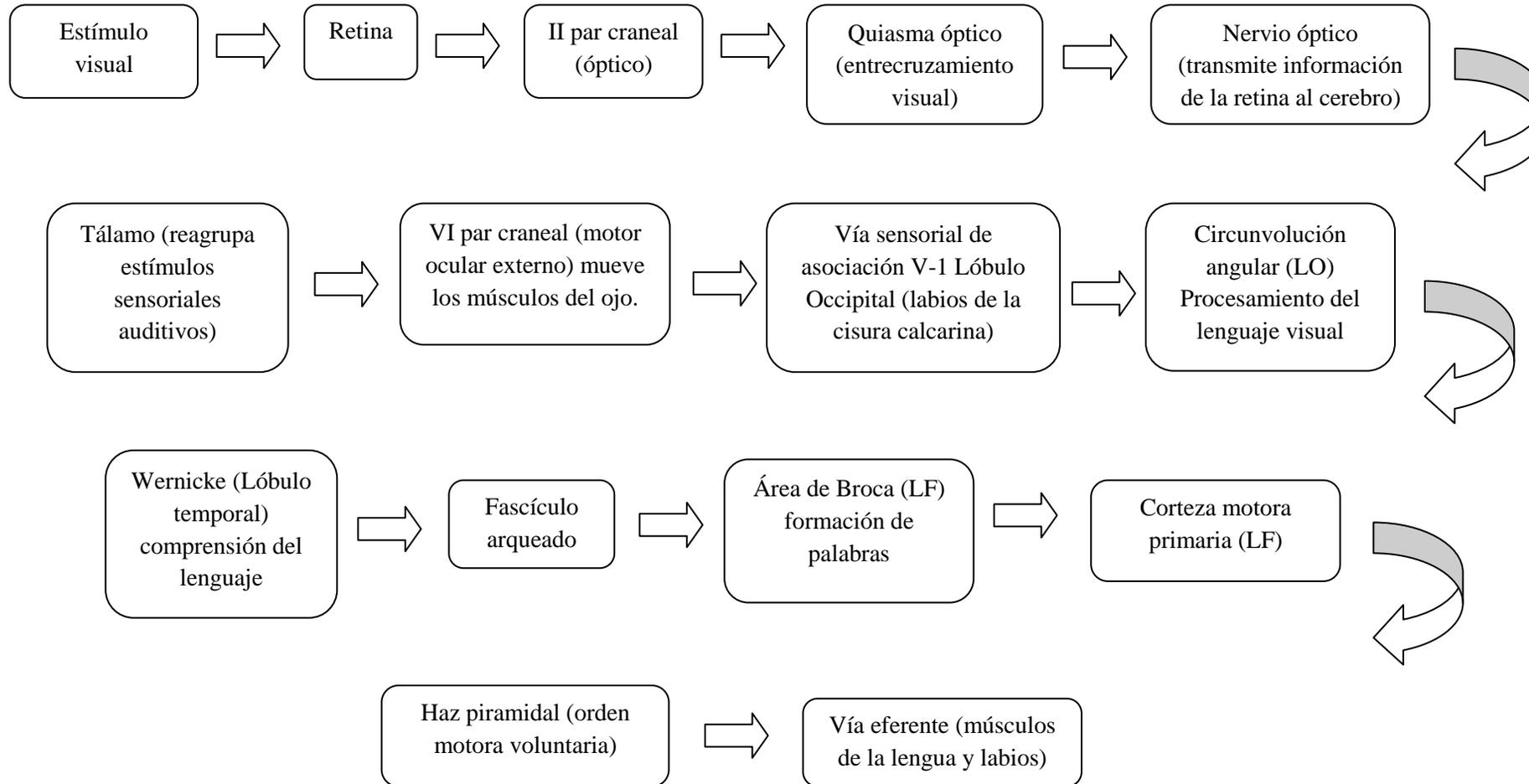
Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana

## Lectura



Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana

## Lectura



Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana

### **5.2.1.1 Etiología**

Dentro de las causas de la dislexia se puede mencionar el aporte neurológico de Luria, quien propone que “una lesión del área occipital- que él llama campo de lectura- provoca un síndrome de dislexia” (Fernandez, Llopis, & De Riesgo, 2006, pág. 75), ya que al sufrir una lesión es esta área ocasionará que las imágenes visuales de las letras no puedan distinguirse, dando como resultado dislexia.

Otro aporte se da por parte de Launa y Cahn planteando “la hipótesis de que una mala relación afectiva del hijo con su madre puede frenar la necesidad del lenguaje, y más tarde el aprendizaje de la lecto-escritura”, dicha hipótesis es refutada por Ajuriaguerra manifestando que éstas no se presentan solamente en dicho proceso, evidenciándose además en la adquisición de los otros procesos de enseñanza-aprendizaje, por otro lado, menciona que las relaciones afectivas no son una causal de la dislexia sino una consecuencia.

Por último con los estudios de Chamberlain, Rife, Trankell y Zazzo en el ámbito genético mencionan que la dislexia puede tener cierto porcentaje de herencia, llegando a la conclusión de que los hijos disléxicos tuvieron padres que presentaron dicha dificultad en el aprendizaje.

Debido a la diversidad de aportes en relación a la causa de la dislexia se ha hecho una clasificación en base a los factores internos y externos, la misma que se la desarrollará de acuerdo a lo expuesto por Da Fonseca en el texto Dificultades de Aprendizaje.

Dentro de las causas externas se mencionan las siguientes:

- Pobre asistencia escolar: está relacionada con la poca atención brindada por parte de los docentes a los estudiantes.
- Orientación pedagógica deficiente: la incorrecta intervención de los docentes para la corrección de las dificultades en el proceso de lectura y escritura.
- Actitud negativa ante el ambiente escolar: está relacionada con la actitud del personal de las instituciones educativas frente a las necesidades educativas de los y las estudiantes.
- Problemas de motivación: se refiere a la falta de apoyo en el entorno familiar, escolar, social y cultural.

Las causas internas de la dislexia son:

- Dificultades para procesar información visual y auditiva: se refiere a la confusión que presenta la persona en cuanto a la forma, color o tamaño de las imágenes que percibe, así como también la confusión en el sonido similar de algunos grafemas como /t/, /d/, /c/, /q/, /k/, /g/, /j/, /m/, /n/, así como también en su forma: t/f, h/n y r/v.
- Inmadurez psicomotora con problemas de imagen del cuerpo, lateralidad y orientación en el espacio y en el tiempo: las dificultades que presentan en estos ámbitos son el no poder distinguir derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás, debido a que la posición es relativa, ya que esto dependerá de la posición de su propio cuerpo. Esto se refleja en el momento de escribir, por ejemplo si no distingue derecha-izquierda los errores que cometerá serán con las letras que varían

en su posición, estas son: b, d, p, q, también la confusión se puede dar al no poder distinguir la posición arriba-abajo, confundiendo así las letras u, n, b, p, d, q. Si la dificultad se encuentra en la distinción de delante-detrás, los errores serán en la inversión de palabras como: la por al, el por le, es por se. En cuanto a la lateralización si no se encuentra definida presentará movimientos torpes, tendrá visión en espejo, provocando con ello una incoordinación viso-motora.

- Desarrollo deficiente del lenguaje: se manifiesta con una pobreza en: vocabulario, sintaxis y comunicación verbal.
- Problemas orgánicos y genéticos: como consecuencia de lesiones, lentificación en la madurez del SNC y herencia.
- Hipersensibilidad, sobreestimulación e hiperactividad con problemas globales de atención.

Todos estos factores internos están asociados a una causa de tipo orgánico, es decir que tiene base neurológica, ya que todo el proceso de aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, involucra la participación de Sistema Nervioso y si una de las regiones que lo conforman no ha cumplido el proceso de maduración por falta de mielinización, presentará las dificultades específica en el aprendizaje.

Entre las décadas de los 60 y 90 se comienzan a plantear teorías neurológicas sobre las causas de la dislexia, las mismas que eran de origen orgánico, específicamente de índole neuronal o sensorial, es así que “Galaburda y Kemper (1979) hallaron anomalías neurales en un individuo disléxico en regiones

cerebrales que se sabe participan en la lectura” (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005, pág. 7). Las anomalías se refieren a una migración neuronal defectuosa, dicha migración inicia en el periodo embrionario pudiendo extenderse hasta el primer año de vida, el defecto de la migración se da debido a que la célula glía no proporciona los nutrientes y la estructura a las demás neuronas para ubicarse en el lugar definitivo, donde van a cumplir las funciones de acuerdo a sus características, y por ende las neuronas al no tener el eje que les direcciona, estas migraran a otros lugares y es ahí donde se da nacen las dificultades en los procesos de aprendizaje, puesto que si dichas neuronas no están en el lugar que les corresponde de acuerdo a su funcionalidad, no podrán receptor y enviar los impulsos a los demás centros nerviosos.

Otras causas “sostenían, como hipótesis principal, que los disléxicos carecían de dominio hemisférico para el lenguaje, basándose en la observación de los errores que estas personas cometían y las asociaciones científicas que se conocían” (Marrodán, 2006, pág. 13). Los errores que observaron fueron las inversiones en cuanto a letras y números, es decir que las personas disléxicas presentaban visión en espejo al momento de leer y escribir, debido a que no está definida la dominancia cerebral, la cual consiste es el predominio hemisférico para una función cognitiva específica.

Por otro lado se plantea que “los niveles de activación a nivel talámico, especialmente en el núcleo geniculado medio, son diferentes entre niños normales o con dislexia” (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005, pág. 8). Esta diferencia se la observo en las resonancias magnéticas, donde se encontró que a nivel

talámico, específicamente el núcleo geniculado medio encargado de transmitir la información auditiva, no presentaba la misma activación en niños disléxicos y no disléxicos.

Otras investigaciones proponen “que la rodilla del cuerpo calloso es significativamente menor en quienes padecen dislexia” (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005, pág. 8). La explicación a este planteamiento se la hace de acuerdo a la función que este cumple, la misma sirve de puente entre los dos hemisferios, es decir permite la comunicación entre ellos, facilitando así la integración de funciones, y al ser esta más pequeña dificulta la comunicación hemisférica ocasionando dificultades al leer y escribir, ya que las funciones no podrían ser integradas.

Además mediante investigaciones basadas en el uso de tomografías por emisión de positrones en personas disléxicas y no disléxicas “se ha observado que quienes sufren de dislexia no presentan una activación cortical normal en el hemisferio izquierdo durante la realización de tareas verbales” (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005, pág. 8). Es decir que los lóbulos de dicho hemisferio no presentan la activación de las áreas que intervienen en la lectura, es así, que se observó que las activaciones en cada uno de los lóbulos no era la esperada para las tareas verbales, las cuales se describen a continuación:

- Lóbulo frontal: área de reconocimiento de palabras (Broca).
- Lóbulo temporal: memoria verbal, deletreo de palabras y comprensión de palabras (Wernicke).
- Lóbulo parietal: percepción auditiva (recibe sensaciones).

- Lóbulo occipital: recepción visual y reconocimiento de lo que se ve.

Con cada una de las investigaciones antes mencionadas, se puede concluir que los aspectos neurológicos tienen una relación directa con las dificultades específicas de aprendizaje, puesto que si las áreas del cerebro que están involucradas en el aprendizaje de la lectura y escritura no se encuentran desarrolladas debido a factores genéticos o ambientales (estimulación), desencadenará dichas dificultades, por lo que el aporte de estas investigaciones, permite desarrollar adecuados procesos de intervención, es decir actividades enfocadas a estimular las áreas en las que tiene dificultad.

Es así que tanto las causas internas como externas se encuentran relacionadas, ya que una es condición de la otra, y de ello dependerá su progreso o retroceso. Además, es importante mencionar que un cuadro de dislexia no aparece aislado, pues con frecuencia suele asociarse con otras dificultades de aprendizaje.

#### **5.2.1.2 Clasificación**

Se clasifica a la dislexia de acuerdo a la perturbación que existe a nivel auditivo-fonológico y viso-espacial, los mismos que están asociados al nivel de procesamiento de la información en los ámbitos fonéticos, sintácticos y semánticos. Se tomará como referencia la clasificación propuesta en el texto *Las Letras Bailan* de Marrodán M. José.

Tabla 9

<b>DISLEXIA RELACIONADA CON LOS SÍNDROMES AUDIO-FONOLÓGICOS Y VISO-ESPACIALES.</b>		
Dislexia disfonética.	Dificultad para diferenciar, analizar y nombrar el sonido, por lo cual se le dificulta hacer rimas y recordar series. Los errores más frecuentes son de sustitución semántica.	Ejemplo: carro por coche.
Dislexia diseidética.	Dificultad en la percepción visual, por ende los errores que cometerá serán en cuanto a la lectura, es decir fonéticos. El niño reemplazará la palabra por otra de sonido similar.	Ejemplo. Moneda por moderna.
Dislexia aléxica.	Dificultad en la lectura, debido a que presentan problemas para percibir palabras completas, tanto en el canal visual como en el auditivo, y por ende no podrán realizar un análisis fonético.	Ejemplo. El niño al leer un texto lo hará de forma incompleta.
Dislexia audio-lingüística	La dificultad se centra en la imposibilidad para denominar objetos y al momento de escribir, ya que no tiene una adecuada relación entre grafema y fonema, aunque la grafía es buena. Este tipo de dislexia se debe a una lesión en el área asociativa (P.O.T), específicamente en el área de denominación de objetos.	Ejemplo: al presentarle al niño una imagen de un carro, él no va a poder nombrarlo, ya que presenta una anomia.
Dislexia viso-espacial.	Dificultad en la orientación derecha-izquierda, por lo cual presenta problemas de mala grafía y le constará reconocer objetos que le son familiares.	Ejemplo: el niño al momento de escribir presentará una escritura en espejo, puedo por quedo.

Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana.

Tabla 10

<b>DISLEXIA RELACIONADA CON LOS SÍNDROMES DE TRASTORNOS LINGÜÍSTICOS (DESCOORDINACIÓN ARTICULATORIA Y GRAFOMOTORA) Y DE TRASTORNOS PERCEPTUALES VISO-ESPACIALES Y SECUENCIACIÓN DISFONÉTICA Y MEMORIA VERBAL.</b>	
Dislexia relacionada con los síndromes de trastornos lingüísticos.	La dificultad se centra en la discriminación de sonidos, comprensión y anomias.
Dislexia relacionada con los síndromes viso-motores.	Dificultad al momento de articular palabras y a nivel grafomotor.
Dislexia relacionada con los síndromes de trastornos viso-perceptuales.	La dificultad está en el momento de reproducir una forma visual ya discriminada, usando su memoria.
Dislexia relacionada con deficiencias en la secuenciación fonética.	Su dificultad se presenta al momento de repetir una secuencia fonética.
Dislexia relacionada con el trastorno en la memoria verbal.	La dificultad se da en el momento de repetir parejas de palabras, debido a que su memoria verbal es muy baja.

Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana.

Tabla 11

<b>DISLEXIA RELACIONADA CON LOS SÍNDROMES DE TRASTORNOS EN EL PROCESAMIENTO FONÉTICO, SINTÁCTICO Y SEMÁNTICO.</b>	
Dislexia fonológica.	La dificultad está en la relación entre grafema y fonema, aun así conservan la raíz y longitud de la palabra. Por ejemplo: campamento por campanario.
Dislexia morfémica.	Los errores que cometen son en los grafemas, es decir, acortan las palabras tanto en la lectura como en la escritura. Ejemplo: helado por heladería.
Dislexia visual analítica.	Los errores que presentan se dan en la ubicación de las letras, específicamente inversión de sílabas inversas. Por ejemplo: palstilina por plastilina.

Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana.

### 5.2.1.3 Signos

Los aspectos a tomarse en cuenta al hacer un diagnóstico de dislexia según los textos: Problemas de Aprendizaje de Iván Espinosa y Trastornos específicos de Aprendizaje de Risueño y Motta son los siguientes:

- Dificultades notorias en el dictado.
- Sustitución: cambio de una letra por otra ya sea por grafemas o fonemas iguales o sin relación alguna.
- Inversiones: por ejemplo es por se.
- Déficit en la secuencia de la memoria auditiva: se presenta por la incomprensión de la palabra que escucha.
- Latencia, lentitud, falsos arranques: estos términos hacen referencia al tiempo excesivo que tarde en traducir de fonema a grafema.
- Omisiones: consiste en la supresión de una o varias letras en las palabras, lo cual se origina por la lentificación madurativa de la memoria visual y auditiva. Por ejemplo, celo por cielo.
- Agregados: consiste en la adición de letras, sílabas o palabras en un texto. Por ejemplo, manteria por materia.
- Malas separaciones y uniones: consiste en la adición de espacios entre palabras, así como también las soldaduras entre las mismas. Por ejemplo: el dictado que se realiza al niño es: los niños van contentos al parque, el niño escribirá la oración así: los niños van con tentos alparque.
- Trasposición: es la alteración del fonema en una palabra, lo cual se debe a la insuficiente estimulación auditiva durante los primeros años de escolarización. Por ejemplo, Elegante por elefante.
- Dificultad en el deletreo: debido a las alteraciones corticales, las cuales no permiten realizar una correcta segmentación de los sonidos.
- Dificultad para hacer rimas:
- Rotaciones: es la confusión de letras de forma simétrica, debido a una dificultad de lateralización, orientación y discriminación visual. Por ejemplo: quedo por puedo, duque por buque.
- Distorsiones o deformaciones: consiste en la alteración del sentido de las palabras o frases, ya que las reemplaza con

garabatos, debido a la falta de madurez en el sistema nervioso. Por ejemplo. Mi mamá me quiere mucho. La escritura será: mim amun em cuequi ocmun.

- Dificultad para los ejercicios sensorio-perceptivos: se refiere a la dificultad para distinguir formas, colores, posiciones y tamaños.
- Taquilexia: se trata de una lectura acelerada, en la cual la persona omite, aumenta e imagina lo que dice el texto, ocasionando una mala comprensión.
- Bradilexia: consiste en una lectura lenta, debido a que no comprende lo que lee.
- Lectura imaginativa: se presenta debido a que el niño no entiende lo que está escrito, por ello crea historias según las imágenes que tenga por referencia.
- Desinterés por el estudio: esto como producto del rechazo de sus compañeros, docentes y familiares, especialmente en la actitud que tienen frente al niño con dificultades de aprendizaje.
- Inestabilidad emocional: debido a la falta de apoyo, ocasionando en la persona sentimientos de inseguridad, vanidad y terquedad.

## **5.2.2 Disgrafía**

“Es una alteración de la escritura unida a trastornos perceptivo-motrices” (Fernandez, Llopis, & De Riesgo, 2006, pág. 81), lo cual se manifiesta en una mala letra, por la incoordinación entre los espacios destinados a la escritura, forma márgenes y uniformidad del texto. “En definitiva, la disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en lo que se refiere al trazado o a la grafía” (Rivas & Fernández, 2004, pág. 157).

### **5.2.2.1 Etiología**

Las causas de la disgrafía que propone Portellano Pérez en el texto Dislexia, Disortografía y Disgrafía de Rivas y Fernández se encuentran divididas en tres grandes grupos, los cuales se detallarán en el siguiente cuadro.

Tabla 12

<b>CAUSAS DE LA DISGRAFÍA</b>				
<b>De tipo madurativo</b>	Trastorno de lateralización	Ambidextrismo.		
		Zurdería contrariada.		
	Trastorno de eficiencia psicomotora.	Niños con motricidad débil.	Dificulta en actividades de rapidez, equilibrio y coordinación fina.	
		Niños hipercinéticos.	Escritura con irregularidades, trazos imprecisos, presión intensa y velocidad al escribir.	
	Trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices.	Trastornos de organización perceptiva a nivel psicomotor.	Inversiones de simetría al momento de escribir.	
		Trastorno de estructuración y orientación espacial.	Alteraciones en la dirección del texto que escribe y posición errónea en torno a las líneas, todo esto debido a una ausencia de lateralidad.	
Trastorno del esquema corporal.		Escritura inadecuada y lenta, debido a una mala postura corporal, ocasionándole cansancio.		
<b>De tipo caracterial.</b>	Factores de personalidad.	Características propias de la persona como lento, rápido, estable, inestable, lo cual se manifestara en su escritura.		
	Factores psicoafectivos.	Su estado de ánimo se verá reflejado en su escritura, por ejemplo si se encuentra con inestabilidad emocional, su escritura será defectuosa.		
<b>De tipo pedagógicas.</b>	Deficiente orientación en la adquisición de destrezas motoras.			
	Enseñanza rígida, sin considerar las características individuales.			
	Por el cambio en el tipo de letra, de mano imprenta a mano escrita.			
	Poca importancia a las actividades de escritura.			

Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana

### 5.2.2.2 Clasificación

La clasificación de la disgrafía según el texto Dislexia, Disortografía y Disgrafía de Rivas y Fernández, establecida por Portellano Pérez es la siguiente:

- Disgrafía disléxica: este tipo de disgrafía se presenta en el momento de la escritura, en la cual, el niño cometerá errores de omisión, adición, sustitución, inversión, trasposición, soldaduras, uniones de letras, sílabas o palabras. Características propias de la dislexia.
- Disgrafía motriz o caligráfica: esta se la puede evidenciar en los trazos de la escritura, ya sean débiles o fuertes, además alteraciones en la forma y tamaño de las letras, inclinación del texto, espacios inadecuados entre los renglones. Todo esto estaría asociado con el desarrollo de la motricidad fina y gruesa.

### 5.2.2.3 Signos

Los aspectos que se presentan en la disgrafía según el texto La Dislexia de Fernández, Llopis y Pablo de Riesgo son:

- Rasgos poco precisos e incontrolados.
- Falta de precisión, con debilidad en los trazos o trazos con demasiada fuerza.
- Ritmo lento o acelerado.
- Grafismos no diferenciados ni en forma ni en tamaño.
- Desorganización en la escritura.
- Escritura en espejo.

### 5.2.3 Disortografía

Para la explicación del concepto de disortografía, se tomará como base la definición de ortografía, la misma que “procede del griego <<orthos>> - correcto y <<graphos>> - escribir, es el conjunto de normas que regula la

escritura de una lengua, es la forma correcta de escribir” (Risueño & Motta, 2007, págs. 92,93), es decir, es el uso adecuado de las reglas ortográficas que intervienen en la escritura para establecer una comunicación entre personas de una misma cultura por medio de códigos, entonces “la disortografía, consiste en una escritura, no necesariamente disgráfica, sino con numerosas faltas, que se manifiesta una vez que se ha adquirido los mecanismos de la lectura y la escritura” (Fernandez, Llopis, & De Riesgo, 2006, pág. 83).

Es importante mencionar que “la disortografía es una secuela de la dislexia” (Fernandez, Llopis, & De Riesgo, 2006, pág. 84), ya que como se menciona en el apartado de la dislexia, ésta suele estar asociada a otras dificultades de aprendizaje, por tanto se considera que cuando una personas a superado su dislexia como secuela de la misma puede presentar varias faltas ortográficas, hasta el punto de considerarse disortografía.

### **5.2.3.1 Etiología**

Las causas de la disortografía según el texto Dislexia, Disortografía y Disgrafía de Rivas y Fernández, se encuentra dividida en cinco grupos, los mismos que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 13

CAUSAS DE LA DISORTOGRAFÍA		
De tipo perceptivo.	Deficiencias en la percepción y en la memoria visual y auditiva.	Dificultad en la discriminación de sonidos de las letras y en la retención del mismo para su reproducción.
	Deficiencia a nivel espaciotemporal.	Dificultad en la discriminación de grafemas con rasgos similares, debido a una mala orientación espacial.
De tipo intelectual.	Déficit o inmadurez intelectual.	Su bajo nivel intelectual le dificultara entender y distinguir el fonema las ortográficas, ocasionando una incomprensión de fonema-grafema.
De tipo lingüístico.	Dificultad en la articulación.	Está asociada a los problemas de lenguaje que presente el niño lo cual también se manifestará en su escritura.
	Deficiente conocimiento y uso de vocabulario.	El pobre vocabulario que el niño posea le provocarán más errores ortográficos, ya que a mayor vocabulario menores errores de escritura.
De tipo afectivo emocional	Bajo nivel de motivación.	La motivación al momento de escribir, es importante, puesto que de ello dependerá la atención que ponga a las actividades que deba realizar.
De tipo pedagógico.	La dispedagogía.	Se presenta debido a un método inadecuado de enseñanza, ya que si el niño no recibió un correcto aprendizaje del uso del lenguaje, no podrá integrarlo y por ende cometerá errores.

Elaborado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana.

### **5.2.3.2 Clasificación**

La clasificación de la disortografía se presenta en base a los síntomas y la etiología de la misma, para con ello poder intervenir oportunamente.

Autores como Luria y Tsvetkova plantean siete tipos:

- Temporal: dificultad para percibir los fonemas, lo cual implicará errores al momento de traducirlos, ordenarlos y separarlos.
- Perceptiva – cinestésica: dificultad en la articulación de los fonemas.
- Cinética: dificultad en la secuenciación fonética, lo cual ocasiona errores de unión y separación.
- Visoespacial: es una alteración en percepción de los grafemas, lo cual genera errores de rotación, inversión y sustitución de grafemas con formas similares.
- Dinámica: la dificultad se presenta a nivel de la estructuración escrita de oraciones.
- Semántica: se encuentra alterado el análisis conceptual de los signos diacríticos, es decir el uso adecuado de los signos ortográficos.
- Cultural: la dificultad se centra en el aprendizaje de la ortografía de su lenguaje de origen.

### **5.2.3.3 Signos**

Los aspectos que se deben presentar en una persona para que se la considere con disortografía según el texto la dislexia, son las siguientes:

- Alteraciones en el lenguaje: esto ocurre cuando la persona no ha tenido un adecuado proceso madurativo para la adquisición de la lectura y escritura, por tanto presenta pobreza en el vocabulario, lo cual acentúa los errores al momento de escribir, también se da por un mal aprendizaje de los términos ya aprendidos y más con los nuevos, ya que no existió una

interiorización de significados tanto visual como auditivo, todo esto da como resultado una dificultad en la comprensión lingüística, pues la persona escribe de acuerdo a cómo lo que entendió.

- Errores en la percepción tanto visual como auditiva: esto se relaciona con las dificultades para memorizar las formas de las letras y para discriminar el sonido.
- Fallos de atención: se presenta cuando la persona posee un déficit de atención, lo cual no le permite fijar su atención en los grafismos, por ende no los podrá reproducirlos.
- Un aprendizaje incorrecto de la lectura y escritura: específicamente en el momento de iniciarse en dicho aprendizaje, por tanto no tendrá las bases necesarias para el uso correcto de la escritura, ocasionando inseguridad y errores constantes debido a los vacíos gramaticales.

## **CAPÍTULO VI**

### **ENFOQUES DE LOS TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE**

Dentro de este capítulo se desarrollará las teorías en las cuales tiene su origen las dificultades específicas de aprendizaje, cada una de estas han aportado para la evolución de la psicología educativa en el momento en que se realiza una intervención con los niños que son diagnosticados con una dificultad en específico. Además sirven de base para saber cómo los profesionales (psicólogos, logopedas y psicopedagogos) deberán trabajar al momento de realizar un proceso de reeducación de dichos problemas.

#### **6.1 Perceptivo-motor**

El punto de partida de esta teoría es la percepción, la cual es “el resultante de los procesos del organismo a una toma de consciencia a los estímulos ambientales, como producto de la excitación de los sentidos.” (Espinosa, 2003, pág. 92) Es decir, en la lectoescritura el organismo interioriza la información receptada por las vías visual y auditiva para luego emitir una respuesta, es así que se da el proceso de lectura y escritura, por ello es importante que se realice una adecuada estimulación gráfica, fonética y motora, lo cual evitará futuros trastornos específicos de aprendizaje.

Para explicar el enfoque perceptivo-motor se tomará como referentes a Kephart Newell, Getman Gerald y Frostig Marianne, cada uno de ellos se basan en este enfoque y con sus aportes explican la adquisición del aprendizaje, con esto se tendrá una guía para conocer los aspectos que se deberán trabajar y reeducar en los niños con dificultades específicas del aprendizaje.

Kephart plantea que “todo aprendizaje tiene una base sensomotora que consta de ciertas generalizaciones, más que de habilidades muy específicas. Señala que la lectura, la escritura y la aritmética comparten muchas capacidades perceptuales y motoras” (Myers & Hammill, 1996, pág. 340). Con esto el autor plantea que tanto en el aprendizaje de la lectura como de la escritura se requiere la

integración de “cuatro generalizaciones motoras: postura y movimiento del equilibrio, contacto, locomotora, recepción y propulsión” (Myers & Hammill, 1996, pág. 341), cada una de éstas interviene en el desarrollo del aprendizaje, puesto que la postura y movimiento del equilibrio, involucra la manipulación y percepción de objetos que en primera instancia no distingue cuáles son o no parte de su cuerpo; posteriormente con el contacto y la locomoción, distingue objetos y explora espacios que reconoce que no forman parte de él; finalmente con la recepción y propulsión el niño puede recibir e interferir activamente en cada uno de los movimientos de los objetos.

En general de una correcta integración de los procesos motores y perceptuales, como lo son: mantener la postura y el equilibrio, percibir formas, direccionarse en cuanto a tiempo y espacio, predominio lateral y coordinación ojo mano, dependerá un óptimo aprendizaje de la lectura y escritura.

Por otro lado Getman da importancia a la percepción visual, refiriéndose a la visión como la interpretación a lo que se ve, “la visión es una referencia de toda la vida a una vista óptica del momento, que desencadena una respuesta cognoscitiva interrelacionada de mil maneras.” (Myers & Hammill, 1996, pág. 373), es así que hace una distinción entre visión y vista, siendo esta última una respuesta biológica básica del ojo ante la luz. La importancia que Getman da a esta percepción radica en que estamos inmersos en un mundo meramente visual y por tanto se calcula que el 80% de todo lo que aprendemos se hace visualmente y por ende una buena visión producirá una buena lectura.

Además el autor menciona que “el niño aprende mejor cuando participa activamente, esto es, se intensifica el aprendizaje no solo cuando desempeña una tarea, sino cuando se observa a sí mismo en esa tarea.” (Myers & Hammill, 1996, pág. 374). Getman plantea seis etapas de desarrollo visual-motor que se presentan en los cinco primeros años de vida, las mismas que siguen una secuencia y están relacionadas unas con otras y son:

- Patrones del movimiento general: consiste en el movimiento general del cuerpo y gracias a esto el niño puede explorar, orientarse y aprender.
- Patrones de movimiento especial: una vez logrado la primera etapa, el niño/a llega a una sincronización de su cuerpo y manipulación de sus partes para posteriormente adquirir la coordinación óculo-manual lo que le lleva a la integración del sistema perceptivo del cuerpo.
- Patrones de movimiento ocular: debido al reconocimiento que ha adquirido de su cuerpo el niño utilizará sus manos para producir formas y símbolos, ya que la forma como aprendía (manipulación) disminuye y ahora se convierte en ejecución, por tanto tiende a reproducir manualmente lo que observa, entonces la forma de aprender en esta etapa es mayormente visual.
- Patrones de comunicación o de lenguaje visual: se centra en los patrones de movimiento ocular, lo que involucra el movimiento de los ojos, la forma de comunicación en esta etapa es no verbal.
- Patrones de visualización:
- Organizaciones perceptivas visuales:

Por último se aborda el enfoque perceptivo-motor que plantea Frostig, quien indica que el éxito escolar va a depender de un buen desarrollo perceptual, para ello se centrará en los aspectos de las capacidades perceptuales que deben desarrollar los niños y niñas que presenten dificultades en el aprendizaje, puesto que su enfoque no se dirige a la enseñanza específica de leer y escribir, sino al mejoramiento de las habilidades que le permitan realizar este proceso.

Además es importante recalcar que para Frostig la enseñanza específica de la lectura no es suficiente para tener un buen rendimiento académico y con ello un aprendizaje, puesto que para lograr una enseñanza efectiva se debe considerar las cualidades cognitivas y perceptuales, las áreas en las que tenga dificultad y los estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Entonces para Frostig una de las funciones primordiales es la percepción, ya que es indispensable hasta para las funciones más simples, y la define como “aquella capacidad de reconocer estímulos y abarcar no sólo la percepción exterior al cuerpo, sino también la capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales, correlacionándolas con otras experiencias” (Myers & Hammill, 1996, pág. 392). Con esto se entiende que la percepción no es solo el reconocimiento de estímulos externos, sino que además involucra procesos más complejos como la identificación e interpretación de los mismos, por ende tiene lugar en el cerebro.

En este mismo aspecto tanto Frostig como Getman “sostienen que la mayor parte del conocimiento se adquiere a través del canal visual y si el desarrollo de la percepción visual resulta impedido aparecerán deficiencias cognoscitivas” (Myers & Hammill, 1996, págs. 392-393). Al ser la vía visual el medio por el que se aprende, un desarrollo no adecuado del mismo ocasionará dificultad en el reconocimiento de objetos, problemas espaciales, formas, figuras y letras, es decir, no podrá orientarse en el espacio y percibirá el mundo como inestables, etc., estas dificultades traen consigo la posibilidad de que el niño o niña tenga problemas en la escuela, así como también problemas emocionales, debido a la inadaptación al medio ocasionada por las dificultades perceptuales.

Otro de los aportes de Frostig a este enfoque es la creación y propuesta del Test de Percepción Visual, que permitirá obtener una información más detallada de los problemas de aprendizaje que pueda presentar el niño y detectar a tiempo las dificultades de percepción visual, ya que el test se dirige a niños y niñas de entre 3 a 9 años de edad; las áreas en las que se enfoca dicho test son:

- Coordinación ojo-motora: consiste en seguir líneas continuas, rectas y curvas de un punto a otro sin pausas y respetando el espacio destinado, esto permitirá ver el manejo del lápiz y el papel. “Según Frostig, la coordinación viso-motora es un prerrequisito importante

para leer e indispensable para escribir” (Myers & Hammill, 1996, pág. 394).

- **Figura-fondo:** en esta prueba el niño deberá colorear las figuras que se le indiquen, las cuales están superpuestas, es decir el niño o niña deberá distinguir la figura del fondo. “Frostig opina que la capacidad de distinguir entre figura-fondo es esencial para el análisis y la síntesis de palabras y párrafos escritos” (Myers & Hammill, 1996, pág. 394).
- **Constancia de formas:** esta prueba mide la capacidad de distinguir el tamaño, textura o posición de una figura, a pesar de que la misma cambie en cualquiera de estos aspectos el niño deberá reconocer que la figura es la misma, es decir se mantiene. “Según Frostig, se requiere una constancia de forma y tamaño para el reconocimiento de las palabras familiares que se ven en un contexto, color, tamaño o estilo de impresión que no son familiares (Myers & Hammill, 1996, pág. 395).”
- **Posición en el espacio:** consiste en la identificación de la figura que se encuentre en posición distinta a la de muestra, esta figura puede estar invertida o rotada. “Frostig sostiene que es necesario el dominio de la posición en el espacio para diferenciar las letras que tiene la misma forma pero posiciones distintas, como la b y la d minúsculas” (Myers & Hammill, 1996, pág. 395).
- **Relaciones espaciales:** Mide la capacidad de percibir objetos relacionados entre sí. El niño deberá reproducir la figura de acuerdo al modelo que se le presente, para ello tendrá como referencia puntos, sobre los cuales realizará la figura. “Según Frostig, esta cualidad es necesaria para reconocer las letras que hay en una palabra y las palabras que hay en una oración” (Myers & Hammill, 1996, pág. 395).

La utilización de este test debe ser por profesionales, los mismos que darán una explicación de acuerdo a las puntuaciones alcanzadas por los niños y niñas a los que se les aplica, con el objetivo de determinar si posee o no dificultades perceptivo-visuales que influyan en el aprendizaje de la lectura y escritura. Para la interpretación del test se debe tomar en cuenta la recomendación de Frostig “no recomienda apearse rígidamente a los resultados de los test, sino que es necesaria la observación del comportamiento del niño en la clase para aumentar, confirmar o rechazar los resultados de los test” (Myers & Hammill, 1996, pág. 392). Es decir que los resultados que arroje el test no deben ser tomados como una verdad absoluta, sino que estos deben ser manejados meticulosamente, considerando todos los factores que influyen al momento de su aplicación, por tanto el complemento de este resultado será la utilización de otras herramientas, como por ejemplo los registros de observación, que ayuden a confirmar o negar la existencia de dichas dificultades.

Con todo lo antes mencionado se puede concluir que el requisito necesario para que un niño pueda iniciarse en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura sin mayores dificultades es la madurez perceptivo-motor, y para estar seguros de que posea dicha madurez es importante que un profesional aplique los test necesarios como por ejemplo: el test de Percepción Visual de Frostig, el Test Gestáltico Viso-motor de Bender, entre otros. Los resultados de dichos test permitirán tener una visión más amplia de la madurez perceptivo-espacial que posee; además la importancia del Test de Bender radica en que permitirá obtener rasgos de posible organicidad.

## **6.2 Cognitivo-lingüístico**

Este enfoque tiene como base los factores cognitivos, como la memoria, la atención, concentración, análisis-síntesis y los lingüísticos como: semántico, fonológico, grafémico y ortográfico mismos que son fundamentales al momento de aprender a leer y escribir, ya que con la participación de estas funciones

mentales superiores se logrará una representación simbólica de la lectura y escritura, es decir, el niño al momento de leer y escribir ya no lo va a hacer solamente gracias a las percepciones que tenga de los grafemas o fonemas, sino que ahora al estar involucrado el proceso de atención y memoria le llevará a codificar, decodificar y analizar la información que reciba para integrarla y así representar mentalmente su significado, llegando a una comprensión.

El objetivo de este enfoque es integrar la información que se obtenga tanto de los aspectos cognitivos como de los lingüísticos para realizar un diagnóstico y tratamiento oportuno. Es así que se centra en tres períodos fundamentales para la decodificación de signos, los mismos que son necesarios para la adquisición de la lectura, estos son: logográfico, alfabético y ortográfico, cada uno de ellos confluyen en la decodificación lectora y se distinguen dos etapas, decodificación fonográfica y decodificación comprensiva, la primera reconoce “los signos de la escritura, deletrear y articular sílabas y palabras en alta voz” (Bravo, 1995, pág. 103), cuyo objetivo es pronunciar letras, sílabas y palabras; mientras que la decodificación comprensiva “consiste en entender el significado, tanto de las palabras como del texto” (Bravo, 1995, pág. 103). La diferencia entre la decodificación fonográfica y la comprensiva radica en que la primera logra articular las letras o palabras de un texto, pero no entiende su significado; por el contrario la decodificación comprensiva ya involucra procesos de comprensión, ya sea que la lectura la realice en voz alta o baja.

En este punto cabe diferenciar la codificación de la decodificación, esta última “se entiende como “traducir” la información, desde un tipo de claves o de signos, a otras claves diferentes” (Bravo, 1995, pág. 104). Es decir, consiste en interpretar los signos lingüísticos ya sea de manera oral o escrita; por el contrario la codificación es “la reorganización o reestructuración de la información, en su totalidad o en partes” (Bravo, 1995, pág. 104). Es así que la información recibida es reducida con el fin de retenerla y evocarla en el momento que requiera su aprendizaje. Con todo lo antes menciona se puede notar la importancia de estos

procesos en el aprendizaje, sin embargo la decodificación es primordial para la comprensión, puesto que si no se da una interpretación de la información no se podrá entender lo que se lee o escribe.

Se concluye que la decodificación y la comprensión tienen bases cognitivas y psicolingüísticas, puesto que involucran procesos como: “la memoria de corto termino, las habilidades gramaticales, el vocabulario, la atención y la capacidad para organizar la información” (Bravo, 1995, pág. 106).

Para la explicación de los aspectos necesarios para la adquisición de la lectura que se mencionó anteriormente, se tomará como referente el cuadro del texto Las Letras Bailan de Marrodán María José, el mismo que se encuentra dividido en tres aspectos: estadios, procesadores y momentos.

Tabla 14

<b>ASPECTOS NECESARIOS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA</b>		
<b>ESTADIOS</b>	<b>PROCESADORES</b>	<b>MOMENTOS</b>
<b>Logográfico:</b> el reconocimiento de los signos se los hace por la vía visual.	<b>Semántico:</b> da el significado de los signos que ve.	Antes de la adquisición lectora.
<b>Alfabético:</b> consiste en el reconocimiento tanto de letras como sonidos.	<b>Fonológico:</b> emite los sonidos tanto de vocales como consonantes.	Antes de la adquisición lectora.
	<b>Grafémico:</b> representa las letras de acuerdo a su imagen visual.	Durante la adquisición lectora.
<b>Ortográfico:</b> en este se da el proceso de deletreo y el establecimiento de reglas ortográficas.	<b>Ortográfico:</b> consiste en comprender y expresar el lenguaje como del uso de la ortografía.	Durante la adquisición lectora.

Adaptado por: Mariela Jaguaco y Jenny Quintana

Este cuadro hace referencia a los procesos psicolingüísticos necesarios para el aprendizaje de la lectura, y si uno de ellos presenta problemas, podría causar dificultades en el aprendizaje lector, debido a la no integración de los procesos semánticos (significado), fonológicos (sonido), grafémicos (escritura) y ortográficos (fonología-semántica) que están presentes antes y durante la adquisición lectora y al detectar los errores en uno de estos procesos, la intervención estará dirigida a la reeducación de las áreas en déficit.

### **6.3 Aspecto afectivo-emocional**

En cuanto a la afectividad de los niños con dificultades de aprendizaje se puede mencionar que es inestable, llevándole en algunos casos a presentar trastornos afectivos y de comportamiento, como consecuencia de los problemas de aprendizaje y la frustración que estos ocasionan.

La aparición de los trastornos afectivos según Fernández, Llopis y Pablo de riesgo en el texto La Dislexia están ligados a:

- Falta de madurez afectiva: se presenta cuando los padres del niño con problemas de aprendizaje lo sobreprotegen o le brindan poco cariño, esto ocasiona que el niño no desarrolle una adecuada madurez emocional, la misma que le permitirá afrontar sus problemáticas.

Las manifestaciones de cariño o rechazo por parte de los padres ocasionan que el niño desarrolle mecanismos de defensa como la regresión así como también problemas conductuales, esto no le permitirá adaptarse al sistema educativo y responsabilizarse con sus tareas, además “en estos niños, denominados por conflictos afectivos el interés por la lectura no puede manifestarse” (Rondal & Seron, 1995, pág. 692), ya que es una forma de rechazo a la comunicación, por los problemas afectivos que posee.

- Inestabilidad emocional: debido a la variación de sentimientos y emociones que le ocasionan sus dificultades de aprendizaje, en el niño provocará una serie de manifestaciones como: enojo, ira, agresividad, atención lábil, inquietud, inadaptación al grupo, todo esto podría ocasionar problemas de conducta.
- Exigencias escolares por encima de sus posibilidades: esto se ocasiona cuando los docentes no utilizan los métodos e instrumentos necesarios para la enseñanza de niños con dificultades en el aprendizaje y son obligados a seguir el mismo ritmo de aprendizaje que sus pares; por otro lado los padres suelen sobre exigir las capacidades de sus hijos. La actitud tanto de los docentes como de los padres provocan en el niño rechazo al medio escolar y actitudes negativas.

Todos los aspectos afectivos antes expuestos que influyen en el niño frente a su aprendizaje deberán ser considerados al momento de realizar un proceso de reeducación, para lo cual se requerirá la participación y colaboración tanto del medio familiar como escolar.

## CONCLUSIONES

- Debido a que la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco La Tola no cuenta con los recursos y herramientas necesarias para trabajar con los/las estudiantes que presentan dificultades específicas de aprendizaje, se propuso el presente trabajo con el fin de ayudar a dichos estudiantes en su proceso de aprendizaje tanto de lectura como escritura, brindando una herramienta para que los/as profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil pueda abordar adecuadamente dichas dificultades, siendo los principales beneficiarios los/as estudiantes de 4to y 5to Año de Educación Básica.
- La guía psicopedagógica es un instrumento óptimo para el trabajo con los niños/as, puesto que contiene la información necesaria para abordar las dificultades en lectoescritura, ya que tiene un sustento teórico, en el cual se detallan las causas, clasificación y signos de dichas dificultades, para que con ello los/as profesionales puedan identificar a los/as estudiantes con NEE y así realizar una intervención oportuna y adecuada.
- La guía psicopedagógica que contiene los ejercicios con los que se va a realizar la reeducación en el proceso de lectoescritura, es de fácil uso y efectiva para abordar las dificultades específicas de aprendizaje, puesto que cada una de las actividades y ejercicios ahí propuestos, se basan en los diferentes aspectos que influyen en el aprendizaje.
- La dislexia al ser de índole multi-causal, afecta no solo al aprendizaje, sino que también al ámbito socio-afectivo, por ello requiere de la colaboración tanto del medio escolar como familiar.
- Con la implementación de la Guía de Intervención Psicopedagógica al sistema de educación regular se estará mejorando el servicio de educación que ofrece la Institución, ya que se abarca un sistema de educación integral con calidad.

## RECOMENDACIONES

- La guía de intervención psicopedagógica deberá ser utilizada por los/as profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil, para realizar el proceso de reeducación en lectoescritura con los/as estudiantes que presenten dificultades específicas de aprendizaje, ya que debe ser de una manera personalizada.
- Antes de empezar el trabajo con los/as estudiantes que presenten dificultades específicas de aprendizaje, se debería capacitar y motivar al personal del Departamento de Consejería Estudiantil, acerca de las Necesidades Educativas Especiales, para que así se tenga una visión más amplia de las personas a las cuales está dirigida la Guía de Intervención Psicopedagógica y con ello su ejecución sea la adecuada.
- Las personas que forman parte del Departamento de Consejería Estudiantil, deberán colaborar, comprometerse y apoyar el trabajo a realizarse con los/as estudiantes, para que de esa manera los progresos sean visibles y así garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dentro de las capacidades y potencialidades de dichos estudiantes.
- Para que el proceso de reeducación sea una actividad en la que los/as estudiantes se sientan comprometidos, los/as profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil, deberá existir empatía, la misma que será generada en base al trato que se les brinde a dichos estudiantes.
- Los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil deben tomar en cuenta los beneficios que tiene trabajar con la Guía de Intervención Psicopedagógica, para que de esa manera puedan utilizarla de forma adecuada y oportuna, procurando así el bienestar educativo de los/as estudiantes de 4to y 5to Año de Educación Básica.

- El Departamento de Consejería Estudiantil deberá realizar un seguimiento mensual de los casos de los/as estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, para sí poder conocer los avances o retrocesos en el proceso de reeducación, así como también, para informar a los padres de familia sobre las mismas y escoger otras formas de apoyo de acuerdo al caso y sus necesidades individuales.
- Para que la reeducación en el proceso de lectoescritura tenga un mayor control y seguimiento de cada uno de los casos, este deberá ser personalizado, puesto que de esa manera se podrá evidenciar las diferentes dificultades que tengan los/as estudiantes de 4to y 5to Año de Educación Básica, para que los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil, puedan escoger los ejercicios más adecuados para su intervención.
- Se sugiere que el proceso de reeducación sea en base a un trabajo multidisciplinario, es decir, que todos los miembros de la Comunidad Educativa participen para el beneficio y progreso de los/as estudiantes.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Actis, B. (2007). *Cómo promover la lectura*. Buenos Aires: Longseller.
- Aragón, L. (2007). *Evaluación y tratamiento de niños disléxicos*. México: Trillas.
- Ardila, A., Rosselli, M., & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual moderno.
- Bernaldo, M. (2006). *Manual de psicomotricidad*. Madrid: Pirámide.
- Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexia*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carriazo, M. (2009). *¿Cómo hacer el aprendizaje significativo?* Quito: Santillana S.A.
- Código De La Niñez Y La Adolescencia*. (2010). Quito: Corporación de estudios y publicaciones.
- Constitución del Ecuador*. (2008-2012). Quito.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson.
- Da Fonseca, V. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. México: Trillas.
- Davis, R. (1994). *El don de la dislexia*. Madrid: Editex, S.A.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Una interpretación constructivista)*. México: Mc Graw Hill.
- Espinosa, I. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Multigráficas.
- Espinosa, E. (2005). *Módulo de Necesidades Educativas Especiales (U.P.S)*.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Fernández, Llopis, & De Riesgo, P. (2006). *La Dislexia*. Madrid: CEPE, S. L.

- Forgione, J. (1963). *Ortografía intuitiva*. Argentina: KAPELUSZ S.A.
- García, J., & Berruezo, P. (2002). *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid: Cepe.
- Gesell, A. (2000). *El niño de 7 a 8 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gesell, A. (2000). *El niño de 9 a 10 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodwin, J. (2009). *Historia de la psicología moderna*. México: Limusa Wiley.
- Hernández, G. (2006). *Psicopatología básica*. Bogotá: Pontífica Universidad Javeriana.
- Jiménez, J., & Jiménez, I. (2002). *Psicomotricidad teoría y programación*. España: Praxis.
- Klingler, C., & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva (Estrategias en la práctica docente)*. México: Mc Graw Hill.
- Labrador, F., & Cruzado, J. (1997). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Leahey, T. (2005). *Historia de la psicología*. España: Pearson.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (2011). Quito.
- Liebert, R., & Langenbach, L. (1999). *Personalidad*. México: S.A. de C.V.
- Louis, J. (2007). *Historia de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Marchesi, Á., Coll, C., & Palacios, J. (1993). *Desarrollo psicológico y educación II Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza S.A.
- Marchesi, A., Cool, C., & Palacios, J. (1994). *Desarrollo Psicológico Y Educación, III (Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar)*. Madrid: Alianza S.A.
- Marrodán, M. J. (2006). *Las letras bailan*. Madrid: ICCE.
- Morales, M. (2007). *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento (una mirada desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva)*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

- Morán, E. (s.f.). *Psicología del desarrollo*.
- Myers, P., & Hammill, D. (1996). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa S.A.
- Papalia, D., & Feldman, O. (2009). *Psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill.
- Plan Decenal De Educación*. (2006-2015). Quito.
- Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural*. (2012). Quito.
- Risueño, A., & Motta, I. (2007). *Trastornos específicos del aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- Rivas, R., & Fernández, P. (2004). *Dislexia, Disortografía y Disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- Rondal, J., & Seron, X. (1995). *Trastornos de lengua 3*. Buenos Aires: Paidós.
- Soluciones Psicopedagógicas*. (2008). Argentina: Lexus.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Ecuador: Santillana.
- Tryphon, A., & Vonèche, J. (2000). *Piaget-Vigotsky la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós.
- Veiga, M. (2010). *Dificultades de aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Zubiría, J. (2001). *De La Escuela Nueva Al Constructivismo (Un análisis clínico)*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

**Afecto:** estado emocional entre otros, cuyo conjunto constituye la paleta de todos los sentimientos humanos, de los más agradables a los más insoportables, que se manifiesta por una descarga emocional violenta, física o psíquica, inmediata o diferida.

**Agnosia:** incapacidad para reconocer estímulos a pesar de mantener un adecuado funcionamiento de los órganos receptores de dicho estímulo.

**Alfabeto:** sistema de escritura en el cual un signo gráfico equivale a un sonido (o, en ocasiones, a varios sonidos). Sin duda, todos los alfabetos han evolucionado a partir de un inicio aparecido en Mesopotamia.

**Codificar:** es la reorganización o reestructuración de la información, en su totalidad o en partes, es así que la información recibida es reducida con el fin de retenerla y evocarla en el momento que requiera su aprendizaje.

**Cuneiforme:** sistema gráfico aparecido en Mesopotamia, cuyo principio consistía en imprimir <<cuñas>> (cuneus en latín) en la arcilla con la ayuda de una caña tallada.

**Decodificar:** es traducir la información, desde un tipo de claves o de signos, a otras claves diferentes, es decir, consiste en interpretar los signos lingüísticos ya sea de manera oral o escrita.

**Emociones:** respuestas de fuerte intensidad que incluyen manifestaciones expresivas, fisiológicas y subjetivas típicas.

**Escritura silábica:** es aquella escritura que transcribe las palabras utilizando un signo por cada sílaba.

**Esquema:** es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite al sujeto manejarse internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

**Estímulo:** toda forma de energía física, externa o interna al organismo, de suficiente intensidad (umbral absoluto) para excitar un receptor sensorial.

**Fonema:** es la unidad menor de sonido en un idioma porque se trata de un sonido del habla que permite diferenciar entre las diferentes palabras de una lengua, es decir representa la abstracción de un sonido.

**Grafema:** es la mínima unidad distintiva de un sistema de escritura, o sea las letras.

**Ideogramas:** pictogramas constituidos en sistema.

**Lenguaje:** proceso mental superior que permite estructurar el pensamiento, estableciendo conexiones entre las ideas y representaciones mentales mediante los esquemas, que permite al hombre la representación de la realidad y adquirir nuevos aprendizajes.

**Logográfico:** símbolo que representa una palabra.

**Organicidad:** concepto relacionado con las causas de las enfermedades. Se dice que un signo o síntoma es indicador de organicidad cuando cabe suponer que la causa es orgánica o física (en oposición a una causa psíquica). Por ejemplo, tests como el Rorschach o el Bender indican organicidad, lo que significa que no sólo evalúan variables psíquicas como personalidad o inteligencia, sino también enfermedades médicas, es decir, de origen orgánico, como pueden ser problemas neurológicos, tumores y/o cardiopatías, etc.

**Pictograma:** dibujo que representa a un objeto o una idea sin que la forma fónica (pronunciación) de tal objeto o de esa idea se deba tener en cuenta.

**Psicolingüística:** es la parte de la psicología que se encarga de estudiar los procesos de adquisición y formación de la estructura mental del lenguaje.

**Reestructurar:** reordenamiento o reorganización de un tipo de estructura ya existente que debía ser cambiado o alterado debido a diferentes circunstancias.

**Sentimiento:** estado emocional equivalente al término psicológico afecto.

**Semántica:** proviene del griego *semantikos*, “lo que tiene significado”, es decir, es el significado, sentido e interpretación de palabras, expresiones o símbolos.

**Significado:** Según Ferdinand de Saussure, el significado es el contenido mental que le es dado a este signo lingüístico, es decir, es el concepto o idea que se asocia al signo en todo tipo de comunicación, como es el contenido mental.

**Signo lingüístico:** es el elemento de la lengua oral perceptible por los sentidos que evoca una idea o concepto a los cuales representa, es decir, es la palabra.

**Trastorno funcional:** en los trastornos funcionales no hay alteraciones orgánicas, lo que hay es un fallo en el mantenimiento de la integridad y coordinación del sistema afectado.