



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de Titulación como requisito previo para la obtención del título de: Magister en
Innovación en Educación

**Guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje “DISLEXIA” en el
proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de
EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.**

Autor: Quintero Tapia Estefanía Gabriela

Director-Tutor: Mtr. Bravo Castañeda Claudia Jenny

Quito, Mayo 2021

PONTIFICA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN**

Yo, Estefanía Gabriela Quintero Tapia, con C.I. 1717487274 autor del trabajo de graduación titulado, **“Guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje “DISLEXIA” en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021”** previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontifica Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontifica Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE al referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 04 de mayo de 2021



Estefanía Gabriela Quintero Tapia
C.I. 1717487274

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Director – Tutor del Trabajo de Posgrado Titulado **Guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje “DISLEXIA” en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021**”, presentado por el maestrante ESTEFANÍA GABRIELA QUINTERO TAPIA, titular de la Cédula de Identidad N.º 1717487274, para optar al Grado de Magíster en Innovación en Educación, considero que dicho Trabajo de Investigación reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación por parte de los Lectores – Evaluadores que se designen para tal fin por parte de las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En la ciudad de Quito, a los 04 días del mes de mayo del 2021.

CLAUDIA JENNY BRAVO CASTAÑEDA Mtr.

C.I. _____

CBRAVO681@puce.edu.ec

(02) 299-1700. Ext. 2744

Nota: NOTA: Se comunica que en el servicio de análisis documental Turnitin el referido trabajo de titulación alcanzó el siguiente resultado:

turnitin	
Turnitin Informe de Originalidad	
Procesado el: 29-ene.-2021 12:20 -05	
Identificador: 1496506463	
Número de palabras: 36307	
Entregado: 1	
1er borrador Por 26_01_2021 Quintero	
Índice de similitud 9%	Similitud según fuente Internet Sources: 9% Publicaciones: 0% Trabajos del estudiante: 3%

Por tanto, cumple con los parámetros establecidos para ser aprobado.

Activar Win
Ve a Configurar

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, ESTEFANÍA GABRIELA QUINTERO TAPIA, titular de la Cédula de Identidad N° 1717487274, declaro que los resultados obtenidos en la investigación, como requisito previo para lo obtención del Grado Académico de Magister en Innovación en Educación son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos, que se desprenden del trabajo de investigación, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

En la ciudad de Quito, a los 04 días del mes de mayo de 2021.

ESTEFANÍA GABRIELA QUINTERO TAPIA C.I. 1717487274

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Estefanía Gabriela Quintero", is written over a horizontal line.

ÍNDICE

DEDICATORIA	8
ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	13
1.- TEMA	15
2.- JUSTIFICACIÓN	15
CAPÍTULO I	16
3.- FORMULACION DEL PROBLEMA.....	16
4.- OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:.....	20
Objetivo General:	20
Objetivos Específicos:	20
CAPÍTULO II	21
5.- MARCO TEÓRICO	21
5.1. Antecedentes de la investigación:.....	21
5.2. Bases Teóricas:.....	23
5.3. Necesidades Educativas Especiales – Dificultades de Aprendizajes	23
5.4. Concepto de Necesidades Educativas Especiales.....	23
5.5. El alumno con necesidades educativas especiales.....	25
5.6. Dislexia.....	25
5.6.1. Definición de dislexia.	25
5.6.2. La dislexia propiamente dicha:	26
5.6.3. Causas de la dislexia.	27
5.6.5. Tipos de dislexia.	29
5.6.6. Cómo identificar al alumnado disléxico	30
5.6.7. Posibles síntomas de alarma en edades entre los 7 y 11 años:	31

5.7. La Educación Montessori	34
5.7.1. Metodología de Montessori.....	34
5.7.2. Teoría del maestro Montessori	35
5.7.3. Importancia de educación Montessori en la educación especial	37
5.8. Teoría de Vigotsky	38
5.8.1. Metodología de enseñanza de Vigotsky	39
5.8.2. Pautas educativas de Vigotsky.....	40
5.8.3. Énfasis en el papel del entorno social y cultural.....	41
5.8.4. Implicaciones de la teoría de Vigotsky sobre el constructivismo social en la educación especial	42
5.9. La teoría de Reuven Feuerstein	44
5.9.1. Antecedentes característicos de la teoría de Reuven Feuerstein como educador.	45
5.9.2. El docente como mediador	47
6. Bases Legales:	48
6.1. BASES LEGALES	48
1.1. Bases legales sobre atención a las necesidades de la educación especial.....	48
6.2. Bases legales sobre la formación docente.....	51
6.3. Bases legales sobre El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017	52
CAPÍTULO III	55
7.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:	55
7.1 Tipo de investigación:	55
7.2 Población y Muestra	55
7.2.1. Población	55
7.2.2. Muestra	56
7.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	56
CAPÍTULO IV	58
8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	58

CAPÍTULO V	72
9. PROPUESTA GUÍA DIDACTICA	72
10. CONCLUSIONES	89
11. RECOMENDACIONES	91
ANEXOS	92
Operacionalización de variables	92
Instrumento de recogida y recolección de datos de campo (En entornos virtuales).....	95
Rúbrica de evaluación para competencias lectoras, en visitas a aulas virtuales con niños y niñas de séptimos de EGB.....	95
Escala estimativa para visitas a aulas virtuales con niños y niñas de séptimos de EGB.	96
Información de entrevista para profesores	98
Entrevista en los factores asociados a la formación docente.....	100
PLAN DE CLASE EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (EVA)	102
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	107
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	109
PLAN DE TITULACIÓN MESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA	111
Link para evidencias del trabajo aplicado en la institución.....	160
REFERENCIAS	161

DEDICATORIA

A veces es tan difícil definir a quien dedicar los esfuerzos que día a día se realizan, quisiera dedicárselo a tantas personas, pero la respuesta la busque en el fondo de mi corazón, y sin complicaciones ha dicho dos nombres, el primero es Dios, mi eterno amor y compañero, y el segundo es Josefina, mi madre, el mayor regalo que Él me pudo dar, para ustedes quiero dedicar cada uno de mis esfuerzos, porque sé Madrecita que sin tu apoyo y aliento no tendría absolutamente nada y no me refiero a lo material, sino a lo espiritual, a aquellas fortalezas que día a día me has dado, gracias por la mujer que me has convertido, con cada uno de tus consejos, regaños y esfuerzos, gracias porque sin tu apoyo no hubiera conseguido nada.

Te dedico a ti Madre mía cada uno de los segundos, minutos, horas y días que trabaje en este proyecto, proyecto que sé que apoyará a muchas personas en el ámbito educativo, y así reflejare lo que tú siempre me has enseñado, “HIJITA SE VIVE PARA SERVIR Y APOYAR A LOS DEMÁS”.

Te amo Mamita, gracias por darme todo el amor del mundo, mediante actos que siempre se fundamentaron en tu ejemplo, de amor, paz, fe, fortaleza, y aliento para seguir, siempre apoyada de la mano de Dios.

“A TI TE DEDICO ESTE LOGRO”, a ti Madre mía,

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tiempo de trabajo en el sistema educativo.....	56
Tabla 2: Edad de inicio en el sistema educativo.....	57
Tabla 3: Tiempo impartiendo Lengua y Literatura.....	57
Tabla 4: Formación docente en dificultades de aprendizaje.....	58
Tabla 5.1: Valoración de comprensión lectora.....	59
Tabla 5.2: Valoración de velocidad lectora.....	59
Tabla 5.3: Valoración de ortografía.....	60
Tabla 5.4: Valoración de omisión de palabras.....	61
Tabla 5.5: Valoración de seguimiento de instrucciones.....	61
Tabla 6: Propósitos de Ecuador frente a dificultades de aprendizaje.....	62
Tabla 7: Formación de maestros en dificultades de aprendizaje.....	63
Tabla 8: Equipamiento para educación inclusiva.....	64
Tabla 9: Apoyo de la institución en formación docente.....	65
Tabla 10: Apoyo de familias en dificultades de aprendizaje.....	65
Tabla 11: Programas en la Universidad en dificultades de aprendizaje.....	66
Tabla 12: Cuadro comparativo de habilidades lectoras.....	67
Tabla 13: Operacionalización de variables.....	87
Tabla 14: Rúbrica de evaluación de competencias lectoras.....	90
Tabla 15: Escala estimativa de competencias lectoras.....	91
Tabla 16: Entrevista para docentes sobre competencias lectoras.....	93
Tabla 17: Entrevista para docentes formación docente.....	93

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tiempo de trabajo en el sistema educativo.....	56
Gráfico 2: Edad de inicio en el sistema educativo.....	57
Gráfico 3: Tiempo impartiendo Lengua y Literatura.....	58
Gráfico 4: Formación docente en dificultades de aprendizaje.....	58
Gráfico 5.1: Valoración de comprensión lectora.....	59
Gráfico 5.2: Valoración de velocidad lectora.....	60
Gráfico 5.3: Valoración de ortografía.....	60
Gráfico 5.4: Valoración de omisión de palabras.....	61
Gráfico 5.5: Valoración de seguimiento de instrucciones.....	62
Gráfico 6: Propósitos de Ecuador frente a dificultades de aprendizaje.....	63
Gráfico 7: Formación de maestros en dificultades de aprendizaje.....	63
Gráfico 8: Equipamiento para educación inclusiva.....	64
Gráfico 9: Apoyo de la institución en formación docente.....	65
Gráfico 10: Apoyo de familias en dificultades de aprendizaje.....	66
Gráfico 11: Programas en la Universidad en dificultades de aprendizaje.....	66

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN
Innovación e Intervención Educativa

**“GUÍA DIDÁCTICA ORIENTADA A APOYAR LA DIFICULTAD DE
APRENDIZAJE “DISLEXIA” EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA A
PARTIR DEL ENFOQUE MONTESSORI, EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO DE
EGB DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR FESVIP AÑO LECTIVO 2020-
2021”**

Autor:

ESTEFANÍA GABRIELA QUINTERO TAPIA

Director -Tutor:

CLAUDIA JENNY BRAVO CASTAÑEDA

Fecha:

Octubre, 2020

RESUMEN

La dificultad de aprendizaje dislexia se suele producir varios años después de que se inició el proceso de lectoescritura. Para entonces muchos niños disléxicos, ya saben lo que es el fracaso escolar y la pérdida de autoestima, debido a la tardía intervención de actores educativos. Con un apoyo adecuado se pueden evitar muchos de esos problemas. Además los programas de intervención para esta dificultad, son mucho más eficaces cuanto más tempranamente se apliquen.

El objetivo de este estudio es elaborar una guía didáctica para apoyar esta dificultad de aprendizaje DISLEXIA, mediante un enfoque Montessori en el proceso de lectoescritura, basada en los déficits de procesamiento fonológico que presentan estos niños, aplicable a los nueve años, edad en la cual ya la dislexia se presenta de una manera más evidente como dificultad de aprendizaje.

Se trabajará mediante ZOOM y visitas sincrónicas a las aulas virtuales de los estudiantes, cada una será de 30 a 40 minutos. Las subtarearías evalúan los principales componentes del procesamiento fonológico: discriminación de fonemas, segmentación de sílabas,

identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, memoria verbal a corto plazo y fluidez verbal.

Los datos obtenidos muestran una buena fiabilidad y una alta validez de constructo de la evaluación. Se proporcionan valores normativos en percentiles y puntos de corte por debajo de los cuales se consideran niños de riesgo de sufrir una dislexia.

La aplicación de estas actividades para verificar la velocidad y comprensión lectora, la ortografía, omisión de palabras y seguimiento de instrucciones prueban en las clases de Educación General Básica Media que a los niños de nueve años se puede detectar el riesgo de sufrir esta dificultad de aprendizaje, para así poder intervenir lo más pronto posible, antes de que se enfrenten al aprendizaje de Educación General Básica Superior

Palabras clave: Dislexia. Procesamiento Fonológico. Dificultad de aprendizaje.

PONTIFICAL CATHOLIC UNIVERSITY OF ECUADOR FACULTY OF
EDUCATIONAL SCIENCES MASTER'S DEGREE IN INNOVATION IN EDUCATION
Educational Innovation and Intervention

**“DIDACTIC GUIDE ORIENTED TO SUPPORT THE DIFFICULTY OF
LEARNING" DYSLEXIA "IN THE PROCESS OF LITERACY FROM THE
MONTESSORI APPROACH, IN SEVENTH STUDENTS OF EGB OF THE
INDIVIDUAL EDUCATIONAL UNIT FESVIP YEAR 2020-2021”**

Author:

ESTEFANÍA GABRIELA QUINTERO TAPIA

Director -Tutor:

CLAUDIA JENNY BRAVO CASTAÑEDA

Date:

October, 2020

ABSTRACT

The learning disability named dyslexia usually occurs several years after the learning of the literacy process began. By then many dyslexic children already know that school failure and loss of self-esteem are, due to the late intervention of educational actors (teachers). With proper support, many of these problems can be avoided. In addition, intervention programs for this difficulty are much more effective the earlier they are applied

The objective of this study is to develop a didactic guide to support this learning difficulty DYSLEXIA, through a Montessori approach in the literacy process, based on the phonological processing deficiency that these children present, applicable to the nine years, age in which the dyslexia presents itself more obviously as a learning difficulty.

It will work with survey by ZOOM form and synchronuous visits to the virtual STUDENTS'S CLASROOM, each one can be between thirty or thirty five. Then six subtasks assess the main components of phonological processing: phoneme discrimination, syllable segmentation, phoneme identifications, pseudoword repitition, short-term verbal memory, and verbal fluency.

The data obtained from a simple of 93 nine-year-old children show good reliability and high construct validity of the evaluation. Normative values are provided in percentiles and cut-off points below which children are considered at risk of suffering form dyslexia.

The application of these simple subtasks proves in the classes of Elementary School that nine years old children can be detected if they are at risk of suffering this learning difficulty, in order to intervene as soon as possible, before they face the learning of the Middle School.

Keywords: Dyslexia. Phonological Processing. Learning difficulty.

1.- TEMA

Guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje “dislexia” en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular Fesvip año lectivo 2020-2021.

2.- JUSTIFICACIÓN

El diseño de esta guía pretende dar apoyo a la problemática que se evidencia actualmente en la Unidad Educativa FESVIP, de la ciudad de Quito, relacionada con la metodología Montessori, juego trabajo y su aplicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes que han adquirido esta dificultad de aprendizaje “dislexia”, permitiendo su desarrollo afectivo, psicomotriz y social, a través de la apoyo oportuno de su NEE, con movimiento corporal como forma de expresión, el desarrollo de la identidad y autoestima, control de las emociones así como la relación y convivencia con los individuos de su entorno.

Los actores principales involucrados en el desarrollo de este proyecto serán directivo, docentes, estudiantes y padres de familia de la institución seleccionada, además de contar con la información bibliográfica pertinente. Para su diagnóstico se implementara técnicas e instrumentos de carácter cualitativo como la observación a tres docentes de Educación Básica media de séptimo de EGB A, B y C, así como la entrevista al rector de la institución, coordinadora del DECE y una charla a través de entornos virtuales ZOOM y una encuesta en google form con los padres de familia, quienes influyen de manera significativa en la formación integral de los estudiantes. (Lee, 2018)

Ante la presencia de problemas en el aprendizaje de lectoescritura y el escaso dominio docente en metodologías activas se plantea como alternativa de solución la realización de una guía didáctica orientada a apoyar esta dificultad del aprendizaje, en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021, con el propósito de fortalecer el desempeño profesional de los maestros del establecimiento e impulsar el apoyo educativo a los estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje como la dislexia evolutiva y adquirida. (Pérez & Vargas, s. f.)

Este estudio parte de la siguiente premisa: un profesor con una formación efectiva en educación especial se desempeñará mejor en sus actividades educativas. También lo hace con la convicción de que la práctica, la experiencia, previa y continua, y la comunicación entre maestros resultan de mucha utilidad. Del mismo modo, se incluye en esta concepción de formación de profesores a muchos agentes implicados en la enseñanza de necesidades

especiales, como padres, escuelas, de toda la comunidad educativa en general. (Pérez & Vargas, s. f.)

Para este fin, proponemos primero saber cómo se practica una buena educación, qué se requiere para enseñar y aprender en este contexto específico, cuáles son los problemas que enfrenta actualmente la educación y sus dificultades de enseñanza aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes. Así, se puede saber qué es lo que más necesitan los estudiantes con estas dificultades de aprendizajes y qué necesitan los profesores que se encargan de la educación. Este trabajo se propone analizar este problema y proponer una posible solución.

CAPÍTULO I

3.- FORMULACION DEL PROBLEMA

La tendencia en educación especial en torno a la teoría de normalización que se desarrolla en el siglo XXI tuvo sus inicios en 1970. Gracias a este contexto, se focaliza la ayuda específica para cada estudiante, llegando a la educación integrada o inclusiva en la década de 1980. Con este enfoque, fueron moldeadas las necesidades, los aspectos de la vida y prácticas educativas especiales del estudiante. Conforme las necesidades educativas sean cubiertas, aumenta el grado de integración social. En base a esto, la dirección de educación especial en Ecuador desarrolló la expectativa de una educación integrada e incluyó a niños con necesidades especiales en aulas regulares. (Pérez & Vargas, s. f.)

Sin embargo, los maestros tienen un impacto decisivo en el cumplimiento efectivo de la educación inclusiva de los niños con necesidades especiales. En definitiva, la tarea de los profesores es integrar a estos niños en las escuelas. Para que esta inclusión pueda tener éxito, es necesario mejorar la interacción entre estudiantes y profesores, los métodos de enseñanza, la formación del profesorado, el sistema de evaluaciones y el papel que cumplen los profesores para integrar a estudiantes con dificultades de aprendizaje a educación regular. El tema de adaptación en educación todavía tiene algunas falencias competitivas en el Ecuador. Por esta razón esta investigación pone énfasis en estos problemas y en varios de sus aspectos fundamentales. (Pérez & Vargas, s. f.)

En primer lugar, según el Informe International Disability and Development Consortium (2013, p.6): “la educación de niñas y niños con NEE es un asunto urgente”. El Banco Mundial (2011) estima que “el 15% de la población mundial posee alguna dificultad del aprendizaje. Globalmente, se estima que existen 93 millones de niñas y niños que poseen una discapacidad moderada o severa y muchos de ellos no están escolarizados” (p.29). Según

estudios realizados, estos dan a conocer que por el hecho de poseer una NEE, las probabilidades para que dichas niñas y niños no sean escolarizados aumentan a más del doble comparado con los estudiantes regulares. (Joan de Diego Navalón, 2015)

En el caso de Ecuador, mencionado por Rivas (2013): “En el Ecuador existen 42.404 personas con carnet que los acredita como personas con discapacidad, o algún tipo de NEE y de ellas 7.862 (20%) son menores de edad” (p.4). Con una población tan grande que necesita de educación, los retos son enormes. Esto puede evidenciarse en los estudiantes de la Unidad Educativa Fernández Salvador Villavicencio Ponce (FESVIP), ubicada en el Cantón Quito, Provincia de Pichincha, donde acuden alumnos con discapacidades de grado 1, 2 y 3. Muchos de los estudiantes con discapacidad no asisten a la escuela especializada y se incorporan como estudiantes del sistema educativo regular. (Pérez & Vargas, s. f.)

La calidad de la educación inclusiva no es satisfactoria. Como consecuencia de estos problemas de calidad, los NNA con NEE que tienen acceso a la educación escolar no participan, ni llegan a su máximo potencial de forma igualitaria con relación a sus compañeros regulares. Esto tiene implicaciones muy serias a la hora de encontrar trabajo y de ejercer un papel activo en la vida social, política y económica. En segundo lugar, un fallo en el sistema educativo para estos estudiantes con discapacidad puede afectarlos de varias maneras y de forma irreversible. El Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo, IDDC por sus siglas en inglés, declara al respecto (2013):

Los estándares nacionales en la formación del profesorado pueden variar de forma significativa de un país a otro y, con frecuencia, son inadecuados. La formación docente del profesorado de escuelas regulares tampoco les prepara para la enseñanza en clases diversas y, en particular, no les proporciona la confianza, el conocimiento ni las habilidades para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad de forma efectiva. Ésta es una de las razones principales por las que las NNA con estas dificultades permanecen fuera de la escuela, o son excluidas del proceso de aprendizaje escolar (p.7).

El problema es que la mayoría de los profesores están conscientes de que enseñar a personas con dificultades o capacidades diferentes es complicado, además saben que no cuentan con un método adecuado de enseñanza para brindarles una educación especial óptima. Una de las razones principales de la baja calidad de la educación especial es la gran carencia de formación docente. Los profesores no están preparados para la enseñanza en clases diversas y no se les proporciona de forma efectiva la confianza, el conocimiento, ni las habilidades para apoyar a los estudiantes con discapacidad. (*T-UCE-0010-0062.pdf*, s. f.)

Entre otras razones se pueden mencionar las siguientes: un alto índice de desinterés y desconocimiento de los profesores cuando se habla de problemas de aprendizaje o capacidades diferentes, junto a una falta de formación continua, reciclaje y actualización de conocimientos. Sobre todo, al tratarse del profesorado de pedagogía, en cuya formación están consideradas estas cuestiones. Existe una gran necesidad por incluir áreas de la enseñanza, como: psicoterapia, terapias de lenguaje, física y ocupacional, entrenamiento de adaptación y actividades de educación terapéutica, áreas que en su totalidad deben ser incluidas en los cursos de formación del profesorado, que deberían ser prioritarias y constituirse en aspectos fundamentales en los procesos de aprendizaje-enseñanza para quienes trabajan con niños con necesidades especiales. (Pérez & Vargas, s. f.)

Otro factor importante que Rivas (2013) considera, establece que: “El país tiene este problema con otro adicional, no tener especialistas en educación especial que conozcan e investiguen las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Sólo hay profesionales generales de tercer nivel, licenciados quienes trabajan” (p.4). Aunque exista un número de profesionales interesados en estas áreas, las universidades del país en la actualidad no disponen de suficientes cursos para enseñarles cómo actuar en estos casos de procesos educativos para personas con necesidades especiales. La baja oferta de programas de pregrado y posgrado en educación especial hace que se cuente con un número deficiente de especialistas. (Pérez & Vargas, s. f.)

Así mismo, la baja inversión del Estado con respecto a posgrados en esta especialización se traduce en un nivel bajo de investigación de programas educativos específicos necesarios. Lo que en definitiva perjudica tanto al docente como al alumno quien recibe una formación poco especializada. Aunque es conocido que es muy complicado dar clases a estos estudiantes, la oferta de cursos y las posibilidades de orientación son casi nulas. Como resultado, el diseño curricular con respecto al contexto actual de las necesidades de educación especial está desactualizado. Por lo tanto, no existe progreso académico por parte de los estudiantes. La existencia de un currículum estandarizado no es útil para atender a todos los alumnos/as, puesto que cada quien presenta una situación (emocional, física, etc.) diferente. (Pérez & Vargas, s. f.)

Con lo expuesto se realiza el presente trabajo que busca dar un apoyo a docentes para fortalecer la calidad educativa y apoyar a los estudiantes con esta dificultad de aprendizaje conocido como dislexia, en los procesos de enseñanza aprendizaje, dejando una posibilidad de realizar una reeducación para acceder a los aprendizajes señalados en el pensum educativo correspondiente a la edad de estos Niños, Niñas y Adolescentes.

4.- OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Objetivo General:

1.- Diseñar una guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje “dislexia” en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular Fesvip año lectivo 2020-2021.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las dificultades en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021

2. Describir las dificultades producidas por la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.

3. Explicar la comprensión que tienen los docentes sobre la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.

4. Elaborar una guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje “dislexia” en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.

CAPÍTULO II

5.- MARCO TEÓRICO

5.1. Antecedentes de la investigación:

Entre los varios estudios que han precedido a este, los siguientes son los que más se relacionan con nuestro tema de investigación. En “El docente de educación media general ante la diversidad funcional de los estudiantes. Un reto de la educación inclusiva. (Tesis)” de Ramírez (2014), se presenta cómo en Venezuela han existido cambios en el Sistema Educativo en función de la integración e igualdad de derechos para los ciudadanos y ciudadanas. Uno de ellos es la asistencia de estudiantes con diversidad funcional en las aulas regulares de clase, sin propiciar la formación del docente no especialista en esta área. Por ello, este estudio se fundamentó en la matriz epistémica pospositivista, bajo un enfoque interpretativo y un método etnográfico. Esta tesis tiene conexión con nuestra tesis, pues busca entender la actitud docente ante la diversidad en los alumnos. (*Terán - MARÍA JOSÉ DÍAZ GABRIELA ESTRELLA.pdf*, s. f., p. 38)

Otra obra que se relaciona con nuestro tema de investigación es “Mercado objetivo para la formación de especialistas en educación especial para la inclusión educativa. Propuesta de un programa de posgrado. (Tesis)” de Rivera (2013). El principal objetivo de esta obra es crear un programa de posgrado en Educación Especial para implantarlo en la Universidad de Guayaquil. Tiene como marco relevante una respuesta a la demanda de la inclusión, que es política de estado actualmente. El estudio propuesto persigue atender las necesidades educativas especiales del sector estudiantil con dificultades de aprendizaje, que es cada vez más numeroso, promover la especialidad de docentes en Educación Especial a través de programas de posgrado, los mismos que tienen contenido actualizado. Su aporte es fundamental, pues contribuye a mejorar la calidad de vida a través de la inclusión educativa y en el mercado, donde hoy se obliga a dar trabajo en cada institución a dos personas con discapacidad o dificultades de aprendizaje, e igualmente existe un proceso de integración que promueve el ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación regular. La investigación es de modalidad cuali-cuantitativa, y el tipo es documental, de campo, descriptiva y de proyecto factible. En esta tesis pude encontrar ciertos resultados relacionados con mi tesis en la educación especial, por lo que se hace necesario formar más profesionales especializados en Educación Especial por la deficiencia existente. (Joan de Diego Navalón, 2015, p. 26)

Además, una obra que trata sobre los centros de estudio para niños con necesidades especiales es la obra de María del Carmen Pegalajar (2014) titulada “Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial.” En esta se incluyen los datos de centros de educación especial andaluces en cuyas aulas se practica la educación inclusiva. Entre sus resultados, podemos encontrar la búsqueda de necesidades formativas de los docentes, la influencia de la formación permanente y una base sobre la cual se pueda proponer una mejora en la formación docente. La relación que tiene esta obra con nuestra tesis es que usa encuestas como su primer método de recolección de datos. Los datos brindan información de diferentes miembros de la comunidad y constituyen una oportunidad de mejoramiento para el profesor. (*Gutiérrez y Andrade - 2012 - Herramientas digitales para la construcción de con.pdf*, s. f., p. 67)

En relación a la formación docente, la obra de Libia Vélez Latorre (2013), “La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Artículo”, es se centra en las actitudes de los docentes con la vinculación a programas de educación inclusiva. Se hizo esto a través de una estadística descriptiva entre 94 estudiantes. La autora concluye que los profesores tienen actitudes a favor de la educación inclusiva. Además, encuentra que ellos mismos se ven como la pieza central de este tipo de educación. Los resultados muestran que las facetas propuestas en la fase del mapeo para evaluar las actitudes -medida de la actitud, agentes y escenarios educativos, y elementos didácticos- fueron confirmadas por el análisis SSA. La metodología y ciertos conceptos están relacionados y pueden ser replicables en nuestra tesis. (*Gutiérrez y Andrade - 2012 - Herramientas digitales para la construcción de con.pdf*, s. f., p. 87)

Por último, la obra “Competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular” (Tesis). De Saraí Tallavó D (2014), se relaciona con las competencias docentes y su relación con la educación inclusiva que se abordan también en nuestra investigación. Alineado a este tema, Tallavó (2014) describe las competencias personales y profesionales de los profesores de educación inclusiva. La investigación de Tallavó es de tipo descriptiva o evaluativa, pues especifica las características de un grupo de personas al mismo tiempo que evalúa su desempeño y servicio a la sociedad. Se relaciona con nuestra tesis en cuanto pretende abarcar más allá que los ámbitos exclusivos de los niños (los estudiantes) o los maestros. (Gutiérrez & Andrade, 2012, p. 90)

5.2. Bases Teóricas:

En este capítulo se examina y se explica la historia, los conceptos y las características propias. De cuatro teorías: Necesidades Educativas Especiales - Dificultades de Aprendizajes, Educación Montessori, Teoría de Vygotsky y Teoría de Reuven Feuerstein. Adicionalmente se menciona la importancia y el papel en la formación de los docentes, su relación con los estudiantes y el impacto en la educación especial e inclusiva.

5.3. Necesidades Educativas Especiales – Dificultades de Aprendizajes

Hablar de las necesidades educativas especiales involucra a estudiantes con algún tipo de discapacidad o dificultades de aprendizaje, quienes son parte activa del proceso educativo y por múltiples circunstancias presentan problemas en su aprendizaje. Estos estudiantes no son valorados adecuadamente ni remitidos a los especialistas correspondientes para que los valoren adecuada y completamente de acuerdo al origen de sus trastornos en su proceso de aprendizaje; en consecuencia, los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje no deberían estar excluidos de las necesidades educativas especiales.

Esto implica la necesidad de tener una idea clara y concreta para dar una atención adecuada a estos estudiantes. Esperamos que este trabajo sirva como guía de estudio y motivación para encontrar mayor información sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales. A continuación, nos referiremos brevemente al marco de las necesidades educativas especiales a través de su concepto y evolución desde la educación especial tradicional con el fin de encontrar una forma de aplicar esta teoría en el proceso formativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. La presente investigación tomó como base a estudiantes con dificultades en el proceso de lectoescritura. (*Romero Pérez et al. - 2005 - Dificultades del aprendizaje.pdf*, s. f., p. 35)

5.4. Concepto de Necesidades Educativas Especiales

Antes de conocer el concepto de las necesidades educativas especiales, es importante conocer el de educación especial tradicional, porque aquí se fundamenta la educación especial. Tradicionalmente, la educación especial ha tenido un enfoque correctivo centrado en las deficiencias del estudiante. Las acciones de este modelo se enfocan en lo que el niño o la niña son incapaces de hacer y no en sus habilidades. Es decir, el punto de partida de la educación especial históricamente ha recaído en la carencia del estudiante (Ortiz, 1995). Por educación especial se comprende al trato que los profesores imparten a personas que sufren de algún tipo de insuficiencia. También podemos referirnos a la educación especial como aquella dirigida a los estudiantes que necesitan de ésta, sea por causa de sobredotación intelectual, discapacidades psíquicas, físicas, sensoriales o dificultades de aprendizaje.

En la actualidad, el concepto de educación especial se ha ampliado a un nuevo modelo, más abierto y flexible (Ortiz, 1995), que comprende mayor variedad de casos enfocados en compensar las necesidades de los estudiantes, tanto en centros regulares como especializados. Este nuevo concepto de educación especial también abarca a un gran número de estudiantes que presentan problemas de aprendizaje o de conducta en las aulas regulares. Pero, por otro lado, el concepto de NEE para la diversidad no implica negar la obligación de atender adecuadamente a los alumnos con NEE, pues algunos especialistas, por su gran deseo de procurarles el acceso a una escuela regular, piensan que el niño especial puede llegar al programa normal sin adecuaciones y sin intervención del maestro de apoyo, lo cual traería como consecuencias el volver a caer en una escuela generalizada que no considera las necesidades específicas y por lo tanto no puede brindarle una atención adecuada. (Romero Pérez et al. - 2005 - *Dificultades del aprendizaje.pdf*, s. f., p. 42)

Brennan (1988) define las necesidades educativas especiales y la educación especial como aquellas que existen cuando

“hay una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquiera de estas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarias algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adecuadas para que él o la estudiante sea educado adecuadamente en forma eficaz. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en una continua que va desde leve hasta aguda, puede ser permanente o temporal en el desarrollo del estudiante. (p.34)

Este concepto se lo debe abordar desde los inicios de su desarrollo histórico, por lo que es necesario contextualizarlo para comprender cómo evolucionó desde la percepción de discapacidad a las necesidades educativas especiales.

Aunque el alcance de la educación especial se ha expandido, se debe identificar a los estudiantes con necesidades especiales y seguir observando minuciosamente lo que necesita. ¿Qué se requiere para educar a niños con necesidades educativas especiales? Cuando un estudiante presenta mayor grado de dificultades para acceder al aprendizaje que determina el currículo correspondiente a su edad, contexto sociocultural y económico, (tanto en el aula, como en la escuela), se puede decir que tiene necesidades educativas especiales. Sin embargo, la tarea de la educación especial es pensar cómo esto se puede aplicar a los estudiantes con discapacidades especiales.

En estos casos, las adecuaciones de los diferentes componentes curriculares, como adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículo escolar, incorporando mayores y/o diferentes recursos a fin de lograr los objetivos consignados

curricularmente, son necesarios para compensar dichas dificultades de adaptación. (Romero Pérez et al. - 2005 - *Dificultades del aprendizaje.pdf*, s. f., p. 56)

5.5. El alumno con necesidades educativas especiales

El alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pasa de un modelo de Educación Especial (EE) segregada a un modelo constituido por dos caras de una misma moneda: un modelo integrado en el sistema educativo ordinario que permite dar respuesta a todos los alumnos desde el currículum ordinario, y otro centrado en la respuesta educativa que puede proporcionar un centro específico para algunos casos severos y permanentes a quienes se les brinda, en parte o en su totalidad, el currículum ordinario cuya enseñanza se ajusta a una taxonomía funcional tendiente al logro de la máxima capacidad de autonomía de los alumnos.

Desde esta nueva concepción se entiende que cuando se presenta una discapacidad física, sensorial, intelectual, emocional o social, éstas deben ser abordadas por el profesor ordinario, realizando adaptaciones a las condiciones de aprendizaje, de manera que se facilite el proceso de desarrollo del alumno, pero cuando la severidad de la deficiencia y su carácter permanente impidan dicha integración, la atención deberá desarrollarse en centros especializados. Dentro de la categoría de necesidades educativas especiales se debe conocer el tipo de situaciones que se presentan en este contexto para comprender cuáles son las necesidades específicas del alumno con discapacidad o talentos especiales. (Alexandra y Anchaluisa - 2016 - *FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.pdf*, s. f., p. 56)

5.6. Dislexia

5.6.1. Definición de dislexia.

La dislexia se incluye dentro de una amplia clasificación, la de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) definidas como “Desorden en uno u más de los procesos básicos que involucran la comprensión oral y escrita del lenguaje”. Los problemas que pueden observarse en la escuela se concretan en distintas áreas: pensamiento, habla, lectura, escritura, deletreo o dificultad para manejar signos matemáticos. Se da en sujetos con un desarrollo cognitivo o inteligencia normal o alta, que no padecen alteraciones sensoriales perceptibles y que han recibido una instrucción adecuada.

(Asociación, 2015, pág. 6)

Es un importante factor de abandono de la escuela y la más frecuente de las dificultades en la lectura y aprendizaje, pues es un trastorno que afecta básicamente al aprendizaje de la lectura pero que se manifiesta también en la escritura. Los sujetos con dislexia constituyen el

80% de los diagnósticos de trastornos del aprendizaje, situándose la prevalencia en torno al 2-8% de los niños escolarizados. Hay mayor porcentaje entre los niños que entre las niñas, y es bastante habitual que cuenten con antecedentes familiares, aunque dichos familiares no siempre hayan sido diagnosticados.

(Asociación, 2015, pág. 6...)

Suele estar asociada al trastorno del cálculo y de la expresión escrita, siendo relativamente raro hallar alguno de estos trastornos en ausencia de ésta. También son frecuentes en los sujetos que la padecen los problemas de atención, que pueden acompañarse de impulsividad. (Asociación, 2015)

Los niños con dislexia es corriente que tengan antecedentes de trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje, acompañados de fracaso escolar, de falta de asistencia a la escuela y de problemas de adaptación social. Durante el periodo escolar suelen también presentar problemas emocionales y de conducta. (Asociación, 2015)

Si entendemos la Dislexia como una dificultad que se manifiesta durante el aprendizaje del código fonológico, puede deducirse que existirán manifestaciones tempranas de la misma. No obstante, uno de los problemas con el que nos encontramos es que la Dislexia no se puede diagnosticar fehacientemente antes de determinada edad, en la cual empieza a poder constatar un retraso evidente en la adquisición de las habilidades del lenguaje escrito, con respecto a sus compañeros de clase. (Asociación, 2015)

La complejidad del funcionamiento cognitivo en los niños con dificultades específicas de aprendizaje se puede apreciar solamente en un contexto multivariado: los problemas no se limitan al trabajo escolar sino que forman parte de su manera de ser, ya que influyen en todas sus relaciones sociales, tan importantes en cualquier sociedad, y más, en las desarrolladas como la nuestra, en la que parte fundamental de la cultura y modos de vida se transmiten mediante el lenguaje escrito. Un niño con DEA suele ser considerado un niño poco inteligente, lo cual es un error, porque su capacidad intelectual es igual o superior a la media.

(Asociación, 2015, pág. 7...)

5.6.2. La dislexia propiamente dicha:

La dislexia, como ya se ha dicho, es una dificultad de aprendizaje que se manifiesta en dificultades de acceso al léxico, y puede estar causada por una combinación de déficit en el procesamiento fonológico, auditivo, y/o visual. Asimismo, se suele acompañar de problemas

relacionados con un funcionamiento deficiente de la memoria de trabajo, deficiencias en el conocimiento sintáctico, y problemas de velocidad de procesamiento.

Los alumnos que sufren este problema manifiestan dificultades tanto de precisión como de velocidad lectora. Para evitarlos, deben esforzarse y centrar su atención en las operaciones cognitivas más mecánicas de la lectura, como la decodificación de letras y palabras. Ello les limita en cuanto a la cantidad de recursos cognitivos que pueden utilizar para realizar una lectura comprensiva del nivel que se exige en la escuela. Además, su escritura también puede verse afectada, presentando un elevado número de errores ortográficos.

(Asociación, 2015, pág. 8...)

Al margen de la dislexia, pero muy relacionado con ella, también pueden presentarse problemas específicos de la comprensión lectora, lo que serían los llamados hiperléxicos. En estos casos, pese a que los lectores son capaces de realizar una lectura fluida no aprenden de lo que leen. Tampoco son capaces de comprender un texto más allá de una interpretación literal del mismo; en otras palabras, les cuesta realizar inferencias y sacar conclusiones del texto.

5.6.3. Causas de la dislexia.

Hoy se reconoce que ésta es una condición congénita y evolutiva, y aunque las causas no están plenamente confirmadas, se sabe que su efecto es crear ciertas anomalías neurológicas en el cerebro (las neuronas están colocadas de manera no muy ordenada). También se ha podido comprobar que los disléxicos no usan las mismas partes del cerebro que los no disléxicos. Los niños nacen con dislexia, pero la sintomatología comienza a manifestarse cuando entra en la escuela; la mayoría de los especialistas establece la clasificación después de los siete u ocho años, cuando se supone que ha adquirido la lectura sin ninguna duda.

(Asociación, 2015, pág. 8....)

La falta de conciencia fonemática es una importante raíz de los fracasos lectores. Los niños con escasa conciencia fonológica son incapaces de distinguir y manipular sonidos de palabras o sílabas cuando se habla; además, estos niños encontrarán gran dificultad cuando se tratan de relacionar letras y sonidos que representan las palabras y cuando tienen que pronunciar pseudopalabras. (Asociación, 2015)

5.6.4. Consecuencias de la dislexia.

Los llamados “efectos colaterales” son muy variados, pero se pueden observar generalmente:

- Desinterés por el estudio, especialmente cuando se da en un medio familiar y/o escolar poco estimulantes, que puede llegar a convertirse en fobia escolar.
- Calificaciones escolares bajas.

- Con frecuencia son marginados del grupo y llegan a ser considerados (y considerarse a sí mismos) como niños con retraso intelectual.

- La posición de la familia, y con bastante frecuencia de los profesores, es creer que el niño tiene un mero retraso evolutivo (o intelectual en casos extremos) o bien, lo más frecuente, que es un vago, lo que se le reprocha continuamente; esto tiene consecuencias funestas para la personalidad del niño, que se rebela frente a la calificación con conductas disruptivas para llamar la atención, o se hunde en una inhibición y pesimismo cercanos o inmersos en la depresión. (Asociación, 2015)

- Los padres pueden llegar a polarizar su vida en función de salvar al niño de sus problemas, focalizando el tema escolar como un verdadero problema familiar que culpabiliza al niño de los problemas relacionados con su dinámica familiar.

- Se producen a veces también mecanismos compensatorios, como la inadaptación personal, fortaleciendo la identidad de “diferente” y como manera de establecer identidad de grupo con otros alumnos conflictivos.

- Es frecuente encontrar en los niños disléxicos ciertos rasgos característicos: sentimiento de inseguridad, compensado por una cierta vanidad y falsa seguridad en sí mismos, y en ocasiones, terquedad para entrar en el trabajo y la motivación que requieren los tratamientos.

- Están convencidos de su falta de inteligencia y es bastante habitual que sean reacios a cualquier situación de refuerzo de otras habilidades que no creen que tengan.

En general la franqueza, la explicación de su problema, la incidencia en que su capacidad intelectual es normal o superior, ayudan a crear un clima que favorece la intervención del terapeuta. La dificultad estriba en generalizar esa actitud positiva al resto del entorno de los niños: familia y escuela.

5.6.5. Tipos de dislexia.

Las investigaciones de los últimos años hablan de dislexia como síndrome que se manifiesta de múltiples formas o tipos. La mayoría de las personas disléxicas presentan algún tipo de déficit auditivo/fonológico, viso-espacial o psicomotor. Existen distintos tipos de dislexia en función de muy diversos factores. (Asociación, 2015)

Se puede decir que la dislexia presenta una sintomatología común, pero no necesariamente acumulada; es decir, que pueden presentarse, a modo de aproximación, algunos de los siguientes síntomas (en sucesivos apartados se detallará más):

a) En la lectura: confunden letras, cambian sílabas, repiten, suprimen o añaden letras o palabras, inventan al leer, comprenden mal lo que leen, se saltan renglones, carecen de entonación y ritmo, se marean o perciben movimientos en las palabras o en los renglones...

b) En la visión: parece que tienen problemas en la visión/audición, pero los exámenes médicos no los suelen confirmar. Puede sorprender notablemente su agudeza visual y capacidad de observación, o todo lo contrario, les falta percepción profunda y visión periférica; ambos extremos tampoco suelen ser detectados por los exámenes médicos.

c) En la escritura y ortografía: en las copias o dictados realizan inversiones, omisiones, sustituciones o adiciones en letras o palabras. La escritura varía pudiendo ser ilegible. Tienen dificultad para entender lo que escriben y grandes dificultades para memorizar y automatizar las reglas ortográficas, máxime si no es en su lengua materna. Tienen, o la letra muy grande o, por el contrario, muy pequeña. Ejercen gran presión con el lápiz, o escriben tan flojo que no se puede leer; borran a menudo, y no siempre lo que desean borrar...

d) Coordinación motora: a menudo sus etapas de gateo o de caminar son anteriores o posteriores a lo habitual, o no gatean. Tienen grandes dificultades con la coordinación fina y gruesa (atarse los cordones, ir en bicicleta, coordinar distintos movimientos, chutar o botar una pelota, etc.). Su equilibrio también se ve a menudo afectado seriamente, confunden izquierda y derecha, arriba y abajo, delante y detrás; les cuesta mucho representar la figura humana en el momento habitual. Son toscos en los juegos que exigen coordinación, como los de pelota, de relevos, de equipo. Frecuentemente son especialmente torpes en su vida cotidiana (chocan con todo, si lanzan algo va a parar al lugar menos adecuado, rompen, derraman y lastiman todo lo que tienen a su alrededor...).

e) Matemáticas y comprensión del tiempo: cuentan con los dedos o son fantásticos en el cálculo mental (e incapaces de traspasarlo después al papel), tienen dificultades con las operaciones aritméticas, o las colocan mal sobre el papel, les cuesta el entendimiento de los problemas, las tablas de multiplicar les pueden suponer un suplicio (hoy las saben perfectamente y mañana no recuerdan nada), tienen problemas con el manejo del dinero, no aprenden las horas (especialmente con relojes de manecillas), les cuesta controlar el tiempo y saber el momento del día en el que están, los meses o los años (suelen tardar mucho en saber la fecha de su cumpleaños, o el teléfono de sus padres), tienen dificultades en las tareas secuenciales (más de una orden o más de una operación...)

f) Situación en el espacio: aparte de algunas que ya se han comentado, se pierden con mucha frecuencia, si bien a veces son capaces de recordar lugares por los que han pasado una sola vez.

g) Limitación de la capacidad para integrar información que entienden por separado, ejercitando una operación mental pero sin globalizar o pasar de una operación cognitiva a otra. Al tratar de pasar de una operación a otra se produce una falta de atención que hace que se produzca un bloqueo en el curso del procesamiento de la información que ya había. Se trata de un factor asociado y secundario, pero que interfiere en el procesamiento de la información ya sea verbal, numérica o visoespacial. Combinar estas habilidades haría que el procesamiento de la información siguiera un curso adaptativo a los estímulos, que es lo que ocurre en la normalidad. Sin embargo, si el procesamiento no integra diversos recursos, se producen efectos secundarios tales como el enlentecimiento de la respuesta, el bloqueo y otros. (Asociación, 2015, págs. 8-11...)

5.6.6. Cómo identificar al alumnado disléxico

Cuanto antes se diagnostique la dislexia, mejor. Todo niño que exhiba una combinación de los síntomas que se describirán a continuación, debería ser visitado por un psicopedagogo, o en su defecto, por un psicólogo.

Una vez diagnosticado, el asesoramiento del niño o del adolescente y de su familia es el primer paso para ayudarlo a superar sus dificultades. Tras este asesoramiento, el profesor cualificado debe adaptar el programa de estudios a las necesidades educativas específicas del niño, lo que permitirá desarrollar su confianza en sí mismo, su motivación y las estrategias de asimilación necesarias para que pueda aprender.

5.6.7. Posibles síntomas de alarma en edades entre los 7 y 11 años:

A estas edades, en donde ya deberíamos saber que el niño es disléxico, habría que atender a las siguientes alertas:

En cuanto a la lectura: se pueden dar algunos de los siguientes problemas:

- Lectura con errores y muy laboriosa.
- Lectura correcta pero no automática.
- Dificultad para conectar letras y sonidos y para descifrar las palabras aprendidas.
- Dificultad para descodificar palabras aisladas.
- Dificultades más importantes para leer no-palabras o palabras raras.
- Traspone las letras, cambia el orden e invierte números.
- Lentitud en la lectura.
- Su comprensión lectora es pobre.
- Mal rendimiento en los tests fonológicos.

En cuanto a la escritura: se pueden presentar algunas de estas dificultades:

- Invierte letras, números y palabras.
- Confunde derecha e izquierda y escribe en espejo.
- Dificultades ortográficas no adecuadas a su nivel educativo.
- No logra escribir pensamientos, ni organizarlos; su gramática y ortografía son deficitarias.
- Hay gran diferencia entre su organización y estructuración de sus pensamientos de manera oral o escrita.
- Su letra es mala y desordenada (es incapaz de seguir los renglones rectos, o de respetar los márgenes de los cuadernos, o de organizar operaciones matemáticas en columna, etc.).

En cuanto al habla: de manera oral se expresan mejor que por escrito, pero aun así, a muchos de los disléxicos les ocurren algunas de las siguientes cosas:

- Presenta dificultad en la pronunciación de palabras, invirtiendo, sustituyendo o cambiando sílabas. A menudo fijan incorrectamente algunas palabras, que costará mucho que modifiquen.

- Problemas sutiles en el lenguaje.
- Dificultad para nombrar figuras.
- En ocasiones no encuentra la palabra adecuada y busca sinónimos, no siempre con acierto.

En cuanto a las matemáticas y la comprensión del tiempo:

- Puede contar haciendo uso de sus dedos u otros trucos para trabajar las matemáticas.
- Se defiende con la mecánica de las operaciones aritméticas pero no comprende los problemas.
- Le cuesta manejarse con el dinero.
- Tiene dificultades para aprender a manejar el reloj, controlar su tiempo, y entender las tareas secuenciales.
- Tiene dificultad para aprender las tablas de multiplicar y manejarlas a lo largo de la vida.
- Tiene problemas acerca del tiempo y no logra saber la hora, día, mes y año.

En cuanto a la coordinación: aunque no en todos los casos ocurre, sí es significativo que muchos de ellos tengan los siguientes problemas:

- No toma o agarra bien el lápiz.
- Su coordinación motora es pobre, se confunde con facilidad y es propenso a accidentes.
- Su trastorno en la coordinación motora fina le hace tener mala letra y una pobre caligrafía.
- Confunde la derecha y la izquierda.
- Es incapaz de realizar determinados movimientos (ir en bicicleta, saltar a la cuerda, el salto de altura, chutar una pelota, etc.)

Otras características habituales: en otras diversas áreas, el disléxico va a tener dificultades; sin ánimo de exhaustividad, algunas de ellas son:

- Muestra dificultad en el aprendizaje de conceptos numéricos básicos y no puede aplicarlos en cálculos o en la resolución de problemas.
- Es lento para recordar información.
- No completa una serie de instrucciones verbales.
- Problemas para mantener la atención.
- Para comprender, usa principalmente imágenes, iconos y sentimientos, más que sonidos y palabras. Tiene poco diálogo interno.
- Excelente memoria a largo plazo para experiencias, lugares y caras.
- Mala memoria para lo aprendido el día anterior, al igual que para secuencias, hechos e información que no ha experimentado.
- Tiene un oído muy fino. Escucha cosas que a menudo a los demás pasarían desapercibidas. Se distrae fácilmente con los sonidos.
- Muy propenso a infecciones de oído.
- Sensible a ciertas comidas, aditivos y productos químicos.
- Sueño muy profundo o bien se despierta con mucha facilidad. Suelen continuar mojando la cama (enuresis).
- Extremadamente desordenado u ordenado compulsivo.
- Fuerte sentido de la justicia y perfeccionista.
- Emocionalmente sensible.
- Tiene cambios bruscos de humor.
- Mayor capacidad y sensibilidad para percibir el entorno. Capacidad de intuición rápida.
- Gran curiosidad y creatividad.
- Pueden utilizar su habilidad mental para alterar o crear percepciones.
- Son altamente conscientes de su entorno.
- Tienen una curiosidad natural para saber cómo funcionan las cosas.
- Piensan más con imágenes que con palabras.

- Son altamente intuitivos y perspicaces.
- Piensan y perciben de una manera multi-dimensional (usando todos los sentidos).
- Tienen una gran imaginación.
- Pueden experimentar las ideas como realidades.

Si varias de estas alertas se producen, hay que derivar inmediatamente al niño a un psicopedagogo y, si se confirma el diagnóstico, elaborar la adaptación curricular cuanto antes. (Asociación, 2015, págs. 12-17)

5.7. La Educación Montessori

En el siglo XIX, la italiana María Montessori, pionera en muchos sentidos, desarrolló una nueva y revolucionaria visión de la educación infantil. Ella planteó que los niños, a diferencia de lo que se creía en la antigüedad, eran seres independientes, con una mentalidad individual, capaces de encontrar soluciones y muy hábiles para adquirir conocimientos. Lo único necesario para una buena educación era un cambio de papeles en el sistema: los niños debían ser investigadores activos y los profesores facilitadores más pasivos. Según Montessori, la creación de un ambiente preparado y seguro, más la proporción de material adecuado, y docentes con cualidades alineadas a los principios de esta teoría, que trabajen como un vínculo entre el conocimiento y el estudiante, son elementos clave en la autoformación infantil y su desarrollo mental (Schilling, 2011).

5.7.1. Metodología de Montessori

En este capítulo se examina la visión de María Montessori con respecto a los niños y su educación. Además se hace referencia al cambio de percepción que tuvo ella sobre los infantes y los efectos en su metodología y filosofía de enseñanza. Montessori habló de los niños, de los requisitos y la importancia del entorno y el material para un mejor aprendizaje. Para Montessori, los niños son seres libres, y considera que ellos desarrollan un infinito potencial creativo constante. Montessori considera que los niños nacen con una naturaleza mental peculiar y aprenden de la experiencia mientras interactúan con el medio ambiente. Por lo tanto, este método nació con la idea de ayudar al niño a obtener un desarrollo integral con bases científicas para lograr al máximo el desarrollo de sus capacidades intelectuales, físicas, psíquicas y espirituales (Ramírez, 2009).

Así que basó sus ideas en el respeto y en la capacidad de aprender de los niños. El principio básico que sostenía era que el niño necesitaba estímulos y libertad para aprender, y que el maestro debía dejar que el alumno expresara sus gustos, preferencias y algo más

importante, que el alumno se equivocara y volviera a intentar lo iniciado. Por lo tanto, de acuerdo con esta visión, los niños no son adultos en miniatura y no se los debe tratar como a tales. Montessori concibió a los niños como la esperanza de la humanidad, dándoles la oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, así el niño en la adultez tendrá la capacidad suficiente para hacer frente a los problemas de la vida. (Terán, s. f., p. 56)

Montessori pone énfasis en que a los niños se les debe proporcionar un medio ambiente óptimo para el aprendizaje, que facilite la actividad del niño y que, a más de ser un factor importante en su pensamiento educativo, sirva para protegerlos. El primer objetivo del ambiente preparado es hacer que el niño crezca lo más independiente posible. El ambiente preparado es un lugar donde los niños pueden hacer su propio trabajo sin ayuda de los adultos. Por lo tanto, el ambiente adecuado es un lugar donde los niños se vuelven cada vez más activos, en cambio los profesores más pasivos. Cuando un niño vive libremente en un ambiente preparado, comienza a comunicarse y siente amor por lo que lo rodea (Oh Geum hui, 1993).

El segundo objetivo del entorno preparado es la protección del niño. Los niños necesitan circunstancias especiales porque sus talentos mentales están en un estado de desarrollo. Para un desarrollo óptimo de los niños, éstos deben ser protegidos de los riesgos físicos y obtener una nutrición mental adecuada, que les ofrece un ambiente ordenado. Aunque los niños quieran vivir libremente en este ambiente, es importante que el ambiente en su conjunto esté siempre dentro del alcance de la atención del maestro.

El tercer objetivo de un ambiente preparado es tratar de liberar en su totalidad la mente del niño ya que no lo puede hacer por sí mismo; por eso, deben estar preparados para un ambiente espiritual, lleno de ingredientes intelectuales, morales, físicos y sociales de acuerdo con las necesidades de su tamaño físico. En este proceso, se debe satisfacer el deseo de desarrollo armónico de la personalidad del niño además de promover el desarrollo de su normalización.

5.7.2. Teoría del maestro Montessori

Montessori tuvo un punto de vista muy diferente al concepto de docente que tradicionalmente se había mantenido en el pasado. Por lo tanto, es natural que sintiera la necesidad de una nueva formación del maestro, acorde con la nueva educación. La educación Montessori es el resultado de observaciones científicas basadas en la comprensión de los

niños. Se cambió la concepción de que el niño fuese un adulto en miniatura a la de que posee una personalidad única como ser independiente, junto a posibilidades de autoformación.

Montessori (Lee Gutek, 2004) afirmó que “los maestros están aprendiendo de los niños a completarse como educadores. Necesitamos saber cómo atraer a las personas que están latentes en el espíritu de los niños” (p.44). Por lo tanto, el maestro debe ser capaz de comprender y aplicar eficazmente la relación correcta entre el adulto y el niño.

Montessori señaló al profesor como director adecuado para la orientación del niño. Se refirió a los profesores como aquellos cuya misión principal es enrumbar la energía natural del niño, más que la enseñanza. Esto no significa que se debe enseñar con instrucción directa, sino que se debe apoyar el crecimiento y desarrollo del niño indirectamente, con el apoyo de actividades voluntarias.

Montessori observó que los niños podrían haber normalizado la formación de la personalidad según la percepción del maestro. Además, para evaluar sus cualidades consideró en conjunto su nivel intelectual, estabilidad emocional, actitud social y características mentales, principalmente, la moralidad de los profesores que enfatiza la fe, el afecto, la humildad, la paciencia, etc. Además, hizo hincapié en los esfuerzos constantes, servicio, perspicacia y sensibilidad para el automejoramiento. (Iñamagua & Paola, s. f., p. 89)

Por lo tanto, el maestro Montessori debió tener en primer lugar la capacidad de entender al niño, mirar a toda la educación y ser técnicamente superior, además de ser científico y poseer un alto grado de moralidad.

En Montessori, el papel del maestro en la educación está directamente relacionado con la comprensión de la esencia educativa Montessori, que pide al maestro basarse en su nueva estructura para educar a los niños, además de poseer la capacidad de estimulación para despertar en los niños el interés en el campo espiritual. El papel de los profesores Montessori es el de observadores y constructores ambientales.

En primer lugar, el rol de observador es uno de los papeles más importantes del profesor Montessori quien debe poseer la capacidad de observar con delicadeza el espíritu científico de los niños, comprenderlos y guiarlos. De aquí que, para que la observación sea realmente científica, no se necesita una técnica estandarizada, sino únicamente la preparación mental del maestro. Esto significa que los maestros deben estar conscientes del significado de humanidad, tener una estrecha relación con el niño a más de mirarlo como a un individuo (Montessori, 1973).

Al observar a los niños, el maestro debe guiar a los niños para que estos puedan modificar su comportamiento y descubrirse a sí mismos. El docente debe saber con precisión tanto el

significado como el propósito de la observación científica además de poseer el conocimiento necesario sobre los métodos de preparación y observación e intuir lo que le acontece al niño.

En segundo lugar, el papel de los constructores ambientales en la educación Montessori constituye el método básico de la educación en un medio ambiente adecuado. En éste, los niños tienen mayores posibilidades para su desarrollo y se supone que el medio ambiente desempeña un papel fundamental en el desarrollo total del niño. Así, la composición del entorno preparado se convierte en una importante tarea de conexión entre el profesor Montessori y sus estudiantes. (Iñamagua & Paola, s. f., p. 94)

Pues gracias a los preparativos, el medio deviene el más adecuado para su desarrollo integral. El maestro debe tener la capacidad de preparar el material didáctico y proporcionar el mejor ambiente preparado en el momento óptimo y servir como un vínculo entre el niño y su ambiente para optimizar el proceso de aprendizaje.

La decisión del docente de cómo prepararse para el medio ambiente, determinará el contenido específico y el alcance del desarrollo infantil. Por lo tanto, el maestro Montessori debe preparar un ambiente que responda a la sensibilidad de cada individuo, respetando la espontaneidad de los infantes, ya que éstos crecen y se forman mientras absorben el medio ambiente en el que están insertos.

Para el autodesarrollo de los niños, el medio ambiente como fuente de educación debe ser administrado por un docente entusiasta, que pueda llamar la atención de los niños distraídos, estimulando el trabajo conjunto en un ambiente luminoso y preciso. Para lo cual, el profesor debe acercarse a los niños mediante el ambiente preparado y con conocimiento óptimo de su material didáctico. Los maestros deben ser capaces de elegir el material didáctico apropiado para un niño y tener conocimiento tanto del texto, como del campo específico. El material didáctico debe ser presentado de una manera ordenada y precisa para que el niño tenga interés y lo entienda.

5.7.3. Importancia de educación Montessori en la educación especial

Montessori adoptó diversas ideas en los campos de estudio, elaboró su propio pensamiento educativo con el fin de comprender más profundamente el proceso de desarrollo de la vida humana y la importancia de su formación. Su propuesta de enseñanza sugiere muchas implicaciones para la educación moderna, durante las primeras etapas de la infancia. Por supuesto, aunque ésta ha sido aplicada a niños con inteligencia normal, los conceptos básicos de educación de Montessori también pueden ser aplicados a los niños con necesidades educativas especiales y considerarlos como parte del grupo universal. (Iñamagua & Paola, s. f., p. 108)

En primer lugar, una de las mayores contribuciones de Montessori es el establecimiento de una nueva pedagogía científica para los niños. Esto se aplica igualmente a los niños que necesitan educación especial (Bryant Goertz, 2001). Sobre la base de los niños con necesidades educativas especiales, se ha observado y estudiado sistemáticamente sus actividades en el "ambiente preparado", se ha podido descubrir que los niños con necesidades educativas especiales son individuos independientes con mentes creativas, y también se ha reconocido su existencia autónoma y subjetiva, siendo posible realizar una educación valiosa a través de la comprensión y la investigación científica del niño con necesidades especiales.

En segundo lugar, el pensamiento educativo Montessori fue influenciado por el naturalismo. Este señala que los niños se desarrollan de acuerdo con las leyes de la naturaleza cuando el potencial interno y la capacidad del niño reciben la orientación y la dirección apropiadas (Schilling, 2011). Los niños con necesidades especiales también son capaces de desarrollarse y encontrar formas y funciones elevadas si se les otorga libertad, es decir que deben ser educados para que puedan expresarse y realizar actividades libremente en un entorno preparado. (Iñamagua & Paola, s. f., p. 135)

En tercer lugar, lo más importante que descubrió Montessori al observar a los niños es el principio del trabajo. En la educación Montessori, el trabajo a través del material didáctico no es sólo un movimiento corporal, sino también la concientización de poder controlar el movimiento de los músculos. El desarrollo de estos movimientos es la base para promover el desarrollo de la inteligencia expandiendo el alcance de la experiencia mediante el control de los músculos. Los niños con necesidades especiales también pueden aprender a desarrollar la paciencia, resistencia y emociones afectivas a través de la concentración al realizar sus tareas. (Iñamagua & Paola, s. f., p. 145)

Como se mencionó anteriormente, la educación Montessori se basa en el trabajo de materiales individualizados que corresponden al nivel de desarrollo. Estas herramientas ayudan a los niños a crecer con alegría además ayuda en el auto-crecimiento a través de la observación. Personalmente, creo que es un campo que necesita una continua reflexión y aplicación como propuesta formativa, no sólo en la educación regular, sino también en la educación especial.

5.8. Teoría de Vigotsky

En la teoría de Vigotsky se considera una base sociocultural para la explicación y comprensión del desarrollo cognitivo de los niños. Su constructivismo social incluye el desarrollo de las capacidades psicológicas de los niños con discapacidades de desarrollo. La teoría de Vigotsky, que examina la formación docente constructivista, es un proceso

complejo que incluyen la conciencia y construcción del conocimiento, incluyendo el establecimiento de conciencia de identidad y actitud como maestro (Lehrer & Shumow, 1997). El proceso exitoso que utiliza estos principios llevaría a tener más estudiantes bien formados y profesores que planifiquen las clases -el proceso de aprendizaje-enseñanza para desarrollarlas- de acuerdo a sus necesidades específicas.

En este capítulo se estudia la teoría de Vigotsky y las características más importantes sobre su metodología de enseñanza. Además se hace referencia a varios conceptos claves, entre ellos: la zona de desarrollo proximal, las pautas educativas como énfasis en el papel del entorno social y cultural, la intervención y mediación en el aprendizaje que impulsa el desarrollo. También se mencionan las implicaciones sobre el constructivismo social en la educación especial.

5.8.1. Metodología de enseñanza de Vigotsky

El proceso de enseñanza y aprendizaje es básicamente un intercambio de información entre profesores y estudiantes o entre estudiantes y estudiantes. El desarrollo intelectual a través de la educación se realiza por la transferencia de conocimientos y habilidades, el proceso de posesión conjunta de ayuda del profesor al estudiante o de los mejores estudiantes a los demás. De esta manera, según Vigotsky, el estudiante reconstruye nuevos aprendizajes a través de la interacción con sus profesores, padres o compañeros de mayor conocimiento.

Según Vigotsky, el denominado “Nivel Real de Desarrollo” es una teoría de aprendizaje en la que inicialmente el profesor debe enseñar al estudiante de tal manera que este tenga en cuenta el estado actual sin ayuda adicional. El nivel real de desarrollo del estudiante se convierte en el punto de partida de su comportamiento, que incluye tanto su nivel de conocimiento como su aptitud, y lo motiva a interesarse por el aprendizaje. Es decir, el modo que prescribe el grado de enseñanza depende del nivel de desarrollo. (Castorina, 2012)

Según la teoría del constructivismo social que plantea Vigotsky, los alumnos pueden mejorar su nivel real de desarrollo a través de la interacción con sus profesores. De manera que el profesor debe poseer la capacidad de determinar en qué medida puede mejorar el nivel real de desarrollo de sus estudiantes con su ayuda. “El nivel potencial de desarrollo” es el máximo nivel que se puede llegar a desarrollar con la ayuda de excelentes profesores y compañeros. Este nivel dependerá también de la capacidad y del nivel real de desarrollo del estudiante. Si se comparan estos niveles con las situaciones generales de enseñanza, la determinación del nivel real de desarrollo deberá ser equivalente al nivel de acción o punto de partida del estudiante y a la determinación del nivel potencial de desarrollo de los objetivos individuales del profesor para cada uno de sus estudiantes.

En otras palabras, esta es un área importante y dinámica en la que se relacionan estrechamente el aprendizaje y el nivel de desarrollo cognitivo. Se puede decir que es un campo de educación sensible que los profesores deben impulsar activamente. Activación significa que la zona proximal de desarrollo no permanece en un estado estático, sino que debe estar en constante cambio y ajustarse -de acuerdo a las necesidades percibidas- durante el proceso de enseñanza. Por lo tanto, el maestro debe reconocer que el nivel de desarrollo real del alumno se encuentra en constante evolución, de manera que el nivel de desarrollo potencial debe ser considerado como un estado dinámico en renovación permanente (Romo Pedraza., 2009).

La mayoría de las actividades que se realizan al interior de la zona de desarrollo próximo (ZPD) son de intercambio en la colaboración entre maestros y estudiantes, es decir que no es un proceso de enseñanza unilateral sino una entrega integral de los maestros a sus alumnos. El constructivismo social se refiere a un proceso de reunión que proporciona el fundamento de la comunicación y su experiencia o una idea que requiere ser relacionada con un tipo de fenómeno ya conocido. En resumen se trata de generalizar un fenómeno para comunicarlo. Es decir que no es una situación en la que existe una autoridad específica. Estrictamente hablando, la autoridad se distribuye equitativamente entre todos los involucrados en el proceso al compartir opiniones.

El proceso de reunir a dos individuos con igual o similar autoridad y compartir sus opiniones, se lo denomina "proceso social". Vigotsky sostiene que el método de la enseñanza colaborativa en el contexto del desarrollo de la proximidad implica permitir al estudiante adquirir su propio método de resolución de problemas que refleje el método utilizado por el profesor, mediante la interacción de las características de sociabilidad con los profesores. Con la ayuda del profesor es necesario interiorizarlo, con el objetivo de crear el suyo propio.

5.8.2. Pautas educativas de Vigotsky

La educación se define como un cambio deliberado del comportamiento humano. Desde el punto de vista pedagógico, ha existido un paradigma históricamente diverso sobre los mecanismos o planes que causan estos cambios (Schon, 1984). El paradigma de conducta se concentra en el manejo y planificación de estímulos para inducir a respuestas deseables. Dicho de otra manera, se basa en una relación directa entre "estímulo-respuesta" como una posición en la que un estímulo específico puede inducir la consecución de una respuesta deseada.

Sin embargo, este paradigma de comportamiento tiene el problema de que a pesar de utilizar el mismo estímulo, no puede explicar el caso de una reacción muy diferente aparte de

la reacción específica que se espera. Este problema ha desencadenado con el tiempo la aparición de una teoría cognitiva que diferencia los estímulos según las características de los organismos (es decir, los aprendices humanos). La teoría cognitiva asume el paradigma de estímulo-organismo-respuesta en el cual las respuestas pueden variar ampliamente dependiendo de la experiencia pasada, los valores, los intereses, la motivación, etc. del mismo estímulo (Cole, 2012). Sin embargo, el activismo entre estos dos paradigmas deja de lado el papel del estudiante, el mismo que es un elemento importante de la educación, además la teoría cognitiva tiene el inconveniente de enfatizar sólo el papel del estudiante e ignorar el otro factor importante que corresponde al papel del profesor.

5.8.3. Énfasis en el papel del entorno social y cultural.

El alumno luego de su nacimiento pasa a formar parte de una sociedad específica, a partir de este momento consciente o inconscientemente, la sociedad lo lleva vivir como uno más de sus miembros. Según los orígenes históricos culturales de Vigotsky, el desarrollo psicológico del alumno se inicia en una fase personal por la interacción con el entorno al que pertenece el aprendiz antes de convertirse en un individuo. La interacción personal no se refiere únicamente a su entorno físico, sino también al contexto humano. Como se mencionó anteriormente, Vigotsky pone énfasis en la importancia del papel que desempeña el entorno humano, donde tanto los maestros como los padres son los más representativos.

Es decir que el profesor tiene la experiencia en el conocimiento y la función sociocultural necesaria para el desarrollo de los alumnos. Particularmente podría decirse que el maestro es un elemento que forma parte del entorno humano, provisionado de la capacidad de elaboración necesaria para elaborar, estructurar y sistematizar el conocimiento y sus funciones a través de la mejor experiencia y de la manera más eficiente para los estudiantes. Vigotsky enfatiza en el papel de los docentes que han experimentado y elaborado la cultura de la sociedad a la que pertenece el alumno, porque el profesor mismo viene a conformarse en el entorno social y cultural del alumno.

De manera que los maestros deben recibir capacitación sistemática sobre diversos métodos de intervención que pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lehrer y Shumow (1997), comparan las intervenciones utilizadas tanto por los profesores y como por los padres, y muestran diferencias significativas en el nivel de estructuración del problema. La mayoría de las situaciones basadas en la familia no se encuentran bien estructuradas, por lo que también los padres están más propensos a percibir la situación como mal estructurada

y además sienten la obligación de proporcionar al niño una mediación ausente de significado que podría aclarar la situación.

Pero la estructura de las actividades que se realizan en el aula, por lo general se desarrollan con materiales de aprendizaje. Muchos maestros reconocen que el significado intrínseco contenido en estos materiales, está proyectado a los estudiantes de una manera suficiente, de manera que el mediador no sienta la necesidad de proporcionar intervenciones más detalladas y específicas en esta situación. Por lo tanto, Vigotsky enfatiza en que el ser mediador, no es una forma de mediación que asume su propio nivel de comprensión y desarrolla actividades de enseñanza basadas en la suposición. Esto significa que el papel de padre como mediador es el de realizar la mediación para modificar el nivel de especificación y concreción, es decir que el problema es reconocido como una situación no estructurada.

En este proceso, el maestro ya no debe actuar como un simple transmisor de conocimiento e información, o como supervisor unilateral de clase, sino que debe ser un comunicador, asesor, consultor, entrenador, facilitador y compañero del proceso aprendizaje. En particular, el énfasis que Vigotsky sostiene en el proceso de enseñanza - aprendizaje es muy similar al rol del mediador quien enfatiza desde la perspectiva constructivista.

5.8.4. Implicaciones de la teoría de Vigotsky sobre el constructivismo social en la educación especial

La teoría de Vigotsky sobre el desarrollo cognitivo humano en términos socioculturales es más conocida en la psicología del desarrollo, psicología educativa y en la educación infantil que en la educación especial. Sin embargo, tanto como en el desarrollo cognitivo del niño en forma general, Vigotsky también estaba interesado en el desarrollo cognitivo social del niño especial, esto debido a los problemas de discapacidad y aquellas de los niños especiales.

Según la teoría de Vigotsky sobre el constructivismo social en el campo de la educación especial, es imprescindible:

- 1.- Comprender el sistema de educación especial como un sistema de ayuda para la concienciación y el desarrollo sociocultural cognitivo de la discapacidad.
- 2.- Facilitar un marco teórico como alternativa a la teoría de la educación conductual.
- 3.- Enfatizar la importancia de la educación especial como un proceso de resolución de problemas a través de la evaluación y actividad dinámica de las ayudas.

En primer lugar, en términos de los constructores sociales, la discapacidad percibida como una anomalía, refleja que en la opinión general en los contextos sociales esta no es considerada como un mero defecto biológico, sino como un déficit sociocultural, debido tanto a un ambiente limitado como a un tratamiento discriminatorio (Gindis,1999). Vigotsky divide

a la discapacidad en primaria y secundaria; la primaria, debido a factores fisiológicos, y la secundaria a factores sociales; especifica que el problema que se trata en la educación especial es una discapacidad secundaria y tiene relación con el desarrollo cognitivo sociocultural (Rieber & Carton, 1993a).

Para minimizar los problemas secundarios en los niños especiales, es necesario proporcionarles experiencias tanto educativas como de la vida normal, lo que hace necesario la implementación de un cambio en la conciencia social acerca de la discapacidad, los discapacitados y la educación especial. A medida que aumenta la conciencia social, se vuelven más claras las cuestiones de discapacidad que surgen de experiencias y oportunidades sociales limitadas, debido a que el consenso social que trata de la necesidad de un sistema educativo, puede ser analizado para proporcionar las experiencias educativas necesarias para los niños especiales. (Romero Pérez et al., 2005, p. 156)

Además, se ha dado a conocer que el papel principal de la educación especial no es un proceso de socialización con el objeto de promover una vida social normal, sino la de crear una mayor conciencia, como una educación curativa, tratando de corregir la discapacidad del niño, con el fin de impulsar un sistema educativo integrado para promover el desarrollo de la función sociopsicológico de los niños especiales. “Se busca concienciar socialmente a las personas con discapacidad, por lo que la educación especial ha cambiado su rumbo con una dirección positiva, se ha sugerido que todavía existe la necesidad de reconocimiento y aceptación social” (Shin, 2001, p.33).

En segundo lugar, la teoría de Vigotsky sobre el constructivismo social tiene su importancia como una alternativa a la teoría de la educación conductista, la misma que ha influenciado de manera prominente en el campo de la educación especial desde la década de los años sesenta (Poplin, 1988). En el área de educación especial, el principio activista ha sido el dominante, coincide con el período de impulso de la educación especial y la teoría del conductismo -desde finales de los años sesenta hasta los setenta-. Incluso los obstáculos más serios han llamado la atención de los educadores especiales y han permitido que consideren la educación del comportamiento, pues el comportamiento ambiental podría cambiar mediante un buen control ambiental (Nelson & Polsgrove, 1984).

Sin embargo, en la década de 1980 se planteó la crítica sobre el principio de la educación conductual que enfatizaba los cambios en el comportamiento externo mediante el control ambiental y también en los aspectos pasivos de los niños especiales que tienen relación con la discapacidad. Además, los estudios existentes sobre los principios de la educación conductual han comenzado a señalar que el impacto del cambio de comportamiento de los niños

especiales a largo plazo es incierto (Shin, 2001), pese a existir la posibilidad de obtener efectos a corto plazo. (Romero Pérez et al., 2005, p. 156)

La teoría constructivista social como alternativa a la teoría del conductismo en el proceso de desarrollo cognitivo pone énfasis en la participación activa de los niños especiales, y en el desarrollo de su función psicológica interna, en lugar de su comportamiento aparente. Además, el indicador, busca como objetivo que los niños especiales sean capaces de adquirir una experiencia significativa por sí mismos (Mahoney & Wheatley, 1994). Según la posición básica de la teoría constructivista social es necesario que la provisión de la asistencia sea llevada a cabo en un ambiente social cotidiano y que los niños especiales deberían educarse en un ambiente integrado junto con los demás niños.

En tercer lugar, según Vigotsky, los dos conceptos acerca del área proximal de desarrollo y su evaluación dinámica reflejan las características de la educación especial como un proceso de resolución de los problemas existentes. Esto permite formar un círculo orgánico entre las actividades realizadas al interior de la clase, junto con las actividades de evaluación, las mismas que se enfatizan en un proceso educativo y en el desarrollo y comportamiento de los niños especiales.

El modelo de evaluación dinámica de Vigotsky basado en el concepto de aproximación a las zonas de desarrollo recoge no sólo el nivel de rendimiento actual de los niños especiales, sino también aquel que le proporciona la asistencia necesaria; esta información se utiliza como receta para las actividades de seguimiento en la clase, así consigue eliminar en forma gradual la ayuda proporcionada, para que los niños adquieran iniciativa y control del aprendizaje por sí mismos (Campione, 1996). Estos conceptos de Vigotsky pueden aplicarse en la educación especial para maximizar el desarrollo de la función psicológica social mediante el vínculo orgánico de las actividades de clase con las de evaluación, para mejorar la rendición de cuentas en educación, mediante la evaluación continua y la efectividad de los programas de educación especial que se les proporciona.

En conclusión, la teoría de Vigotsky sobre la discapacidad, debería funcionar como un sistema de socialización con la capacidad de promover el desarrollo sociocultural requerido para los niños especiales, quienes forman parte una sociedad que trata de evitar los puntos de vista activista y separatista de los médicos, así como el énfasis proporcionado por un marco teórico. (Iñamagua & Paola, s. f., p. 89)

5.9. La teoría de Reuven Feuerstein

Este capítulo se enfoca en Reuven Feuerstein, su historia personal, los eventos que le sirvieron de motivación para que decidiera optar por la enseñanza, su trayectoria académica y

laboral. Además se mencionan los antecedentes de su teoría como educador: autoplaticidad y modificabilidad, y aquellas características que de acuerdo con Feuerstein son necesarias para ser un buen educador en la actualidad. (Pérez & Vargas, s. f., p. 45)

La teoría de Feuerstein propone que la mente humana es capaz de desarrollarse dentro del entorno en el que se desenvuelve a través de procesos mentales sencillos que pueden irse desarrollando y modificando por la interacción del profesor y el estudiante. Esta teoría, propia de la década de los cincuenta y sesenta, entiende al estudiante lejos del fracaso escolar y modifica su conducta y su mente para que su proceso de aprendizaje se optimice. Según esta teoría, la capacidad para aprender es innata en los seres humanos, de ahí que solo deban ser activadas ciertas funciones cognitivas para que el aprendizaje sea efectivo. (Pérez & Vargas, s. f., p. 67)

Finalmente, en este capítulo se explora la teoría de Feuerstein y lo que él estableció como principios necesarios para desarrollar este proceso de aprendizaje: el buen educador, el material que debe ser usado, las ideas que engloba la teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural, y el modelo de evaluación dinámica, junto con su funcionamiento. Tal y como fue pensada, esta teoría se aplica para grupos en desventaja o cuyas funciones mentales no se consideran apropiadas para conseguir el éxito educativo. La teoría de Feuerstein siempre incluye la presencia mediadora del profesor. La intervención debe cumplir además con las características de ser recíproca, mediadora y trascendente (Kang & Chung, 2005).

5.9.1. Antecedentes característicos de la teoría de Reuven Feuerstein como educador.

A continuación hablaremos de dos características claves en la teoría de Feuerstein: autoplaticidad y modificabilidad. De acuerdo con su propuesta, el ser humano es totalmente capaz, exceptuando casos muy especiales, de evolucionar y transformarse. Esto es justamente lo que debe buscar un profesor, crear material que ayude a los estudiantes a desarrollar sus capacidades e intelecto para que así puedan adaptarse a los cambios bruscos y constantes del mundo exterior. También se analizan las semejanzas y diferencias que guardan la teoría de Feuerstein con la de Vigotsky respecto al aprendizaje mediado y el mayor aporte y legado de su vida en materia de aprendizaje. (Gutiérrez & Andrade, 2012, p. 67)

Reuven Feuerstein asegura que todos los seres humanos tienen acceso, tanto a la autoplaticidad, como a la modificabilidad, a pesar de la situación estructural de los factores de la determinación, además de la edad. Es decir que para Feuerstein, un nivel bajo de ejecución por parte del organismo no puede ser visto como algo fijo e inmutable. Feuerstein insiste en que el organismo humano está abierto a la modificabilidad a toda edad y estado de

desarrollo, excepto en casos extremos de impedimentos genéticos u orgánicos. Según esto, si el individuo lo desea, tiene un potencial oculto para aprender y poder modificarse. (Guerrero, 2011, p. 89)

Este cambio para el individuo puede ir más allá de los niveles de funcionamiento pronosticados a nivel intelectual según su desarrollo. Por lo tanto, la autoplaticidad y la modificabilidad son características esenciales propias del hombre. Feuerstein considera la inteligencia humana como una cualidad plástica, moldeable, accesible al devenir, que cuenta con un proceso de autorregulación, capaz de dar respuesta a la intervención de estímulos ambientales (Velarde Consoli, 2008). Por lo tanto, para facilitarles el acceso progresivo al saber, los maestros deben ser capaces de forjar estrategias adaptativas que les permitan enfrentarse a este mundo globalizado que sufre cambios vertiginosos de forma muy acelerada. Feuerstein denomina a esto Autoplaticidad (p.207).

Como lo mencionamos anteriormente al desarrollar los lineamientos fundamentales de la teoría de Vigotsky, Feuerstein también plantea en la práctica un cuestionamiento a los tests de Diagnóstico Cognitivo, porque éstos sólo evalúan el nivel de desarrollo real. Mientras tanto, lo que deberíamos hacer es crear y ofrecer oportunidades de aprendizaje (de allí el carácter social y origen de las Funciones Psíquicas Superiores) que modifiquen el desarrollo de campo, del real al potencial. Como mencionan Parada-Trujillo & Avendaño (2013):

Al observarse los de Feuerstein, et. al. (1994), se encuentran dos postulados muy estrechamente relacionados. El primero considera que la Zona de Desarrollo Próximo es el nivel propio del niño(a) para realizar una actividad acompañado por una persona con mayor capacidad, lo cual para Feuerstein es el proceso de mediación utilizado como instrumento para generar nuevos estados en el sujeto (p. 448).

Esta es la esencia de la concepción del aprendizaje que Feuerstein tomó de Vigotsky. La tesis fundamental dice que el aprendizaje debe preceder al desarrollo y este aprendizaje sólo será posible gracias a la intervención de un mediador, especialmente de un mediador humano. Con respecto al papel que juega el mediador humano, sabemos que Vigotsky sostiene con mucha fuerza la siguiente frase: “lo intersíquico se hará, finalmente, intrapsíquico” Velarde C. (2008), es decir que, “gracias a la interacción de un individuo como mediador con otro ser humano mediante estimulación, se desarrollan primero las funciones psíquicas del interactuante y luego pasan a formar parte del propio intervenido, alcanzando en términos globales un gran avance”

(p.209).

5.9.2. El docente como mediador

El papel del profesor como un mediador forma parte de la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado y tiene gran influencia en todas las teorías de educación. La percepción de la teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural ha evolucionado, ya no se consideran las limitaciones de aprendizaje como un problema u obstáculo, sino como una oportunidad. De acuerdo con esta visión, gracias al rol del maestro, el estudiante tiene la oportunidad de tomar de vuelta un papel más funcional y adquirir más conocimiento. (Terán, s. f., p. 67)

El papel del profesor como mediador está ligado a algunos fundamentos claves que resultan de la teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural (MEC), como por ejemplo la modificabilidad humana que indica un rasgo propio de la interacción entre dos o más personas y refleja una característica exclusiva de las personas: su capacidad para desarrollarse. En este caso, el profesor y su interacción con los alumnos permiten una modificación estructural. El profesor ayuda a los estudiantes, mediante herramientas conceptuales cognoscitivas, a ser conscientes de sus procesos mentales y a integrar los conocimientos recientemente adquiridos a los conocimientos previos. El maestro, en su papel de mediador, debe además ser consciente para transmitir significados y aspectos que los estudiantes necesitan para formar parte de su entorno socio-cultural. (Terán, s. f., p. 89)

De acuerdo con Feuerstein, quien plantea que la inteligencia humana es el instrumento clave que permite el aprendizaje y la resolución de problemas, la adaptación al medio y la supervivencia en el entorno cultural ha permitido a la humanidad perpetuarse hasta la actualidad, por lo que es justamente imprescindible tenerla en cuenta para lograr que el alumno experimente una modificabilidad.

Una forma de calcular el potencial que tienen los estudiantes de cualquier edad para aprender se logra gracias a una evaluación de la propensión de aprendizaje. Por medio de esta evaluación, se puede observar la capacidad que tienen los estudiantes para desarrollar procesos cognitivos específicos por medio de la exposición a problemas y a procesos de pensamiento. Inicialmente, los estudiantes están dirigidos por el maestro en estas actividades; sin embargo, más adelante, el estudiante aplica esfuerzos propios independientes. Feuerstein no considera que los resultados arrojados por una prueba de inteligencia general sean confiables ni válidos, pues para él la clave de una prueba es que los estudiantes se enfrenten a barreras del aprendizaje y sean capaces de superar estas dificultades; por lo cual, prefiere practicar un tipo de evaluación más dinámico. (Rodríguez, 2009, p. 98)

6. Bases Legales:

6.1. BASES LEGALES

Para comprender lo que son las necesidades educativas especiales y la formación del profesorado es importante partir desde una visión panorámica de las Leyes y Reglamentos de nuestro país. Esta investigación se sustenta, desde el punto de vista legal, en los siguientes documentos: Constitución Política de la República del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural, Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y Plan Nacional Para el Buen Vivir 2013-2017.

1.1. Bases legales sobre atención a las necesidades de la educación especial.

En lo que respecta a la educación especial, la Constitución de la República del ECUADOR (2008) contempla los siguientes artículos como pilares fundamentales en cuanto a las necesidades de la educación especial. El artículo 47 respecto a las personas con discapacidad establece:

Art. 47.- El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a:

7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.
8. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.
9. La atención psicológica gratuita para las personas con discapacidad y sus familias, en particular en caso de discapacidad intelectual.
10. El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.
11. El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille.

La ley de educación ecuatoriana asegura la excelencia para que las personas con discapacidad logren su plena incorporación a la vida social y al trabajo productivo; por esta razón es necesario actuar con urgencia para superar estos problemas. El Artículo 47 apoya un relevante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial para promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes.

A continuación el artículo 48 dice:

Art. 48.- El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren: 1. La inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica. 2. La obtención de créditos y rebajas o exoneraciones tributarias que les permita iniciar y mantener actividades productivas, y la obtención de becas de estudio en todos los niveles de educación. 3. El desarrollo de programas y políticas dirigidas a fomentar su esparcimiento y descanso. 4. La participación política, que asegurará su representación, de acuerdo con la ley. 5. El establecimiento de programas especializados para la atención integral de las personas con discapacidad severa y profunda, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad, el fomento de su autonomía y la disminución de la dependencia. 6. El incentivo y apoyo para proyectos productivos a favor de los familiares de las personas con discapacidad severa. 7. La garantía del pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. La ley sancionará el abandono de estas personas, y los actos que incurran en cualquier forma de abuso, trato inhumano o degradante y discriminación por razón de la discapacidad.

En este artículo se afirma que se adoptarán medidas a favor de las personas con discapacidad, asegurando su inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica con la opción de obtener becas de estudio en todos los niveles de educación. También se menciona el establecimiento de programas especializados para la atención integral de aquellas personas con discapacidad severa y profunda, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad, el fomento de su autonomía y la disminución de la dependencia. Además señala la imposición de sanciones al abandono, abuso, trato inhumano y discriminación por causa de su discapacidad.

La ley orgánica de educación intercultural, emitida en Marzo de 2011, posibilita la aplicación de la constitución y el Artículo 47, que se refiere a la educación especial, enfatiza entre otros, los siguientes principios.

Art. 47.- Educación para las personas con discapacidad.- Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.

Este establece que el estado ecuatoriano, a través del Ministerio de educación promueva el acceso y permanencia en el sistema educativo de las personas con necesidades educativas especiales. Dentro de este orden de ideas, El reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural (2012), en su artículo 227, 228, 229,230 establece:

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 asociadas 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. 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. Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes: 1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades. 2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento. 3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales. Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes: 1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental 2. Multidiscapacidades 3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros) 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. Se cuenta con equipos de profesionales especializados en la detección de necesidades educativas especiales, quienes deben definir cuál es la modalidad más adecuada para cada estudiante y deben brindarles la atención complementaria, con servicio fijo e itinerante. 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.

Así como se menciona en artículos 227, 228, 229 y 230 del Reglamento de educación, este mandato se cumple mediante la asistencia a clases a un establecimiento educativo especializado, o su inclusión en uno de educación ordinaria, pero no limita la asistencia en forma exclusiva a uno de ellos.

6.2. Bases legales sobre la formación docente

Encontramos en la Constitución política de la República del Ecuador los siguientes artículos como pilares fundamentales de la formación docente.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

Todo esto requieren que los docentes puedan desarrollarse profesionalmente, y en el artículo 349 de la Constitución dispone que el personal docente tenga derecho a un sistema de formación profesional continua que les permita actualizarse y mejorar académica y pedagógicamente para asegurar la efectividad de los procesos educativos.

De igual manera, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en su artículo 10 establece:

Art. 10.- Derechos.- Las y los docentes del sector público tienen los siguientes derechos:

- a) Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación;
- b) Recibir incentivos por sus méritos, logros y aportes relevantes de naturaleza educativa, académica, intelectual, cultural, artística, deportiva o ciudadana;

El marco legal establece que los docentes públicos, como profesionales de la educación deben desarrollar estrategias para ayudar a los estudiantes a lograr los aprendizajes esperados. La misma ley en su artículo 311 incluye lo siguiente:

Art. 311.- De los procesos de formación permanente para los profesionales de la educación. El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, con el objeto de mejorar las competencias de los profesionales de la educación, certifica, diseña y ejecuta procesos de formación en ejercicio, atendiendo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación y a las que surgieren en función de los cambios curriculares, científicos y tecnológicos que afecten su quehacer.

La ley describe más detalladamente la oferta de formación permanente para los profesionales de la educación. Como parte de su jornada laboral, deben cumplir con otras actividades como: diseño de materiales pedagógicos, conducción de investigaciones relacionadas con su trabajo, atención a los representantes legales de los estudiantes y realización de actividades para el refuerzo y apoyo educativo en los estudiantes que lo necesiten. Actualmente, el Ministerio de Educación debe estar en el proceso de alinear las pruebas de ingreso al magisterio con los estándares de desempeño profesional. A manera de ejemplo, los docentes de estudiantes con necesidades especiales deben demostrar su preparación, por medio de pruebas, antes de ser aceptados.

6.3. Bases legales sobre El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017

El Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017) es un instrumento creado para articular las políticas públicas con la gestión e inversión públicas. El Plan cuenta con 12 Estrategias Nacionales y 12 objetivos nacionales, los mismos que tienen relación con el desarrollo integral del país. En lo que respecta a la educación, se cuenta con dos objetivos nacionales vinculados directamente y que establecen lo siguiente:

El objetivo 2 afirma que el estado asegura la inclusión de las personas con necesidades especiales y el auspicio de la igualdad. En el plan nacional del buen vivir se afirma que la vicepresidencia, en conjunto con el CONADIS implementará centros de estimulación temprana y trabajará en la eliminación de barreras arquitectónicas que impidan el desarrollo normal de las personas con discapacidad.

Políticas y lineamientos estratégicos. 2.2. Garantizar la igualdad real en el acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que requieren especial consideración, por la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación. h) Generar e implementar servicios integrales de educación para personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, que permitan la inclusión efectiva de grupos de atención prioritaria al sistema educativo ordinario y extraordinario.

Las políticas y lineamientos estratégicos del estado garantizan que las personas con necesidades especiales tendrán las mismas posibilidades que el resto de la sociedad al momento de acceder a los servicios de educación. Además, se implementarán servicios integrales de educación que les permitan la inmersión y formación de un grupo de atención prioritaria. En el objetivo 4 se garantiza que: “La educación a más de un derecho, es un deber ineludible e inexcusable del Estado para con las personas a lo largo de su vida.” Aquí podemos ver el papel fundamental y el marco de mantenimiento de la educación como un

derecho, incluyendo la vocación del maestro, necesaria para el cumplimiento de la educación como un derecho de los ciudadanos y un deber inexcusable del Estado.

Políticas y lineamientos estratégicos 4.1. Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior. d) Ampliar e implementar opciones de educación especial y mejorar la prestación de servicios de educación para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, promoviendo su inclusión en el sistema educativo ordinario o extraordinario. e) Garantizar el acceso a recursos educativos necesarios para el buen desempeño, la asistencia y la permanencia de la población en edad escolar al Sistema Nacional de Educación Pública.

El estado ofrece ampliar la oferta de opciones de educación especial y mejorar la calidad de este servicio. También garantiza el acceso a los recursos necesarios para que el docente pueda alcanzar un buen desempeño y permanezca al interior del sistema educativo.

4.3. Promover espacios no formales y de educación permanente para el intercambio de conocimientos y saberes para la sociedad aprendiente. d) Garantizar el cumplimiento de estándares de construcción y adecuación de facilidades físicas para el acceso a personas con discapacidad y/o necesidades especiales en los espacios no formales de intercambio de conocimientos y saberes.

De acuerdo con la ley del buen vivir, el estado promoverá espacios de carácter no formal para el aprendizaje, creará y se asegurará del cumplimiento de los estándares de construcción dentro de los espacios de intercambio de conocimiento no formal, que brinden facilidades a las personas con necesidades especiales.

4.5. Potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir. d) Establecer mecanismos de formación y de capacitación docente para la aplicación de lenguaje de señas, braille, entre otros, y de modelos pedagógicos para la educación a personas con discapacidad. f) Generar programas de becas para la profesionalización y especialización de docentes y otros profesionales de la educación.

Además, se potenciará el rol de los educadores y se establecerán programas de formación y capacitación que faciliten la comunicación con aquellas personas con necesidades especiales, como el desarrollo del lenguaje de señas o braille. Para lo cual, el estado se compromete a generar programas de becas para los docentes.

4.9. Impulsar la formación en áreas de conocimiento no tradicionales que aportan a la construcción del Buen Vivir. d) Generar programas de becas para la formación y

especialización de profesionales y/o técnicos de salud, artes, educación, atención y cuidado diario y servicios esenciales para la vida. e) Promover la profesionalización y la capacitación en los diferentes servicios que conforman el Sistema de Inclusión y Equidad Social. De esta manera, el Estado ecuatoriano pretende impulsar la formación y capacitación de profesionales que trabajen en áreas de servicio no tradicionales mediante la generación de programas de becas, fortalecimiento de la formación y especialización en áreas relacionadas al aprendizaje y la investigación. (Romero Pérez et al. - 2005 - *Dificultades del aprendizaje.pdf*, s. f., p. 134)

CAPÍTULO III

7.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:

7.1 Tipo de investigación:

Al realizar una investigación esta satisface la necesidad de conocer. Todos los seres humanos investigan constantemente, con varios objetivos y diferentes grados de profundidad, para la realización de las investigaciones se debe seguir algunos pasos ordenados que lo lleven a alcanzar los fines que desea.

Para realizar investigaciones, existen dos tipos; una documental y otra de campo.

En la realización de la presente investigación, se realizaron ambas, la documental es muy importante, puesto que nos brinda el conocimiento científico que servirá de apoyo en el fundamento teórico para la realización de la investigación, ya que si no tenemos un buen soporte teórico que fundamente la investigación, esta carecerá de bases científicas.

Investigación De Campo

En la realización de esta investigación se utilizó la investigación de campo (por la realidad actual se trabajó con herramientas virtuales que nos permitirán llegar al objetivo y tipo de investigación establecidos), porque permite a quien realiza la investigación estar en un contacto directo con el objeto de estudio, por medio de ella se puede observar un comportamiento o hecho tal como ocurre, sin deformaciones en los datos, que pudieran provocarse por las personas informales.

A su vez, nos permite recabar información propia para la investigación realizada y establecer una comparación con los datos obtenidos a través de la investigación documental.

7.2 Población y Muestra

7.2.1. Población

La población relacionada con el estudio consiste en 3 directivos, 3 profesores (Incluyendo Coordinador Pedagógico y Coordinadora del DECE y el Sr. Rector), 57 estudiantes de 10-12 años de séptimo de Educación General Básica y representantes legales de los mismos ya que se encuentran junto a estudiantes en casa por la virtualidad.

POBLACIÓN UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR “FESVIP”			
Nº	ESTRATOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Directivos	2,5	1,5 %

2	Docentes	2,5	1,5 %
3	Estudiantes	57	47,5 %
4	Padres de Familia	57	47,5 %
	TOTAL	120	100 %

Fuente: Quintero Gabriela, 2021.

7.2.2. Muestra

Debido al tipo de investigación el tamaño de la muestra es pequeña, por lo que se utiliza la muestra por cuotas, hablamos de muestreo por cuotas cuando los investigadores escogen un número concreto de sujetos que cumplan unas características determinadas en este caso serán docentes, estudiantes y padres de familia (debido a la virtualidad se encuentran en casa con los chicos) de séptimos de Educación General Básica, de la Unidad Educativa Fesvip.

7.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

La presente investigación tiene un enfoque cuanti-cualitativo, donde se utilizará el método exploratorio- descriptivo; el primero porque se iniciará indagando, donde se realizará primero una exploración sobre investigaciones que se han realizado sobre este tema en otros contextos. Posterior a este se utilizará Método descriptivo considerando que sería apropiado para la futura investigación ya que permitirá el registro de análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o proceso de los fenómenos, haciendo referencia que estos se realizaran con miras a consecución de datos fieles y seguros para la sistematización de la investigación.

Ahora bien en cuanto a la información que se tiene que obtener de los docentes se utilizara la técnica de una entrevista semiestructurada.

Así mismo se redactarán los cuestionarios en forma categorizada y ordenada, que estos y la observación son fundamentales para la recopilación de la información.

En cuanto a la aplicación a los alumnos como investigador participante, estaré dentro de las aulas virtuales trabajando y observando a los niños desarrollando actividades que permitan determinar síntomas que identifiquen el problema de aprendizaje de Dislexia.

De igual forma se utilizará una escala de estimación, la cual nos permite valorar el grado de alcance de una acción; por ejemplo de excelente a deficiente. El objetivo de esta es identificar la frecuencia o intensidad de la conducta a observar.

La recolección de datos se la realizará mediante la aplicación de los instrumentos antes mencionados, que son de tipo observación, escala de estimación y entrevista en entornos virtuales, se usara ZOOM, (Es un servicio de videoconferencia basado en la nube que puede usarse para reunirse virtualmente con otras personas, ya sea por video o solo audio o ambos, todo mientras realiza chats en vivo, y le permite grabar estas sesiones. Es una herramienta gratuita, a través de Internet, que permite realizar videoconferencias sincrónicas para realizar clases o entrevistas y así recopilar información de forma fácil y eficiente. (Lorenzo, 2017, pág. 23)

Sus resultados se presentaran mediante cuadros comparativos y tablas y gráficos con distribución de frecuencia y porcentajes. También se presentaran gráficos para ilustrar los porcentajes de respuestas por cada ítem a fin de interpretar de manera más objetiva la información. Luego se interpretará considerando la frecuencia más relevante que sustente la investigación y permita obtener una amplia y detallada información sobre las variables de estudio para extraer las necesidades y establecer las propuestas.

CAPÍTULO IV

8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La información obtenida mediante la entrevista realizada tuvo por objeto obtener información sobre la dificultad de aprendizaje “dislexia” en el proceso lectoescritor, se entrevistó a 3 docentes y dos directivos, con entrevistas semiestructuradas, y en los estudiantes se realizó a partir del enfoque Montessori actividades que permitieron identificar mediante una escala estimativa las destrezas lectoras adquiridas en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular Fesvip año lectivo 2020-2021, con lo cual se obtuvieron los siguientes resultados expresados mediante cuadros comparativos y gráficos de resultados. La evidencia de audios, clases por ZOOM y entrevistas se encuentran en DRIVE con el siguiente link: <https://drive.google.com/drive/folders/1IBGRAJou9IQid6t34e8ToSEj-03rQ7tN?usp=sharing>

La primera entrevista corresponde al desempeño docente de las 3 profesoras del área de Lengua y Literatura de séptimos años de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP, que para respetar su privacidad de identidad la colocaremos como: docente 7mo A, docente 7mo B y docente 7mo C.

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el sistema educativo?			
RESPUESTA	1 a 3 años	3 a 5 años	Más de 5 años
Docente 7mo A			X
Docente 7mo B			X
Docente 7mo C			X

Tabla 1: Tiempo de trabajo en el sistema educativo.

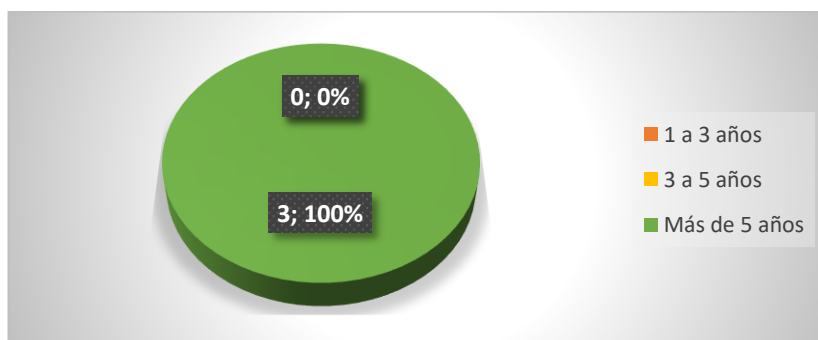


Gráfico 1. Tiempo de trabajo en el sistema educativo.

Fuente: Quintero G.

En respuesta a la entrevista dada por las 3 docentes del área de Lengua y Literatura indican que las 3 tienen más de 5 años en el sistema educativo que corresponde al 100% de la muestra.

¿A qué edad comenzó a trabajar en el sistema educativo?			
RESPUESTA	20-25 años	26-30 años	Más de 30 años
Docente 7mo A			X
Docente 7mo B	X		
Docente 7mo C	X		

Tabla 2: Edad de inicio de trabajo en el sistema educativo.

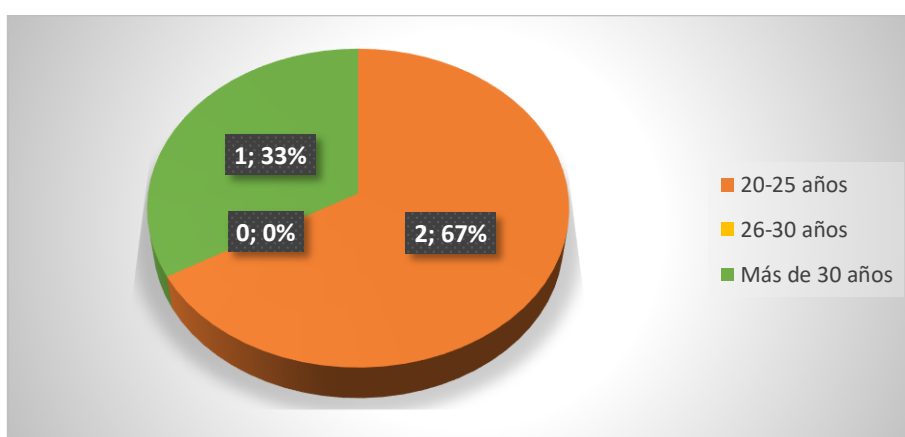


Gráfico 2. Edad de inicio de trabajo en el sistema educativo.

Fuente: Quintero G.

Docentes del área de Lengua y Literatura indican que 2 de ellas iniciaron entre 20 y 25 años de edad en el sistema educativo, que corresponde al 67 % de la muestra, frente a una de ellas que inicio con más de 30 años en el sistema educativo que corresponde al 33% de la muestra, demostrando varios años de experiencia.

¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura de lengua y literatura? (en años)			
RESPUESTA	1 -2 años	3-4 años	Más de 4 años
Docente 7mo A		X	
Docente 7mo B			X
Docente 7mo C		X	

Tabla 3: Tiempo impartiendo asignatura de Lengua y Literatura.

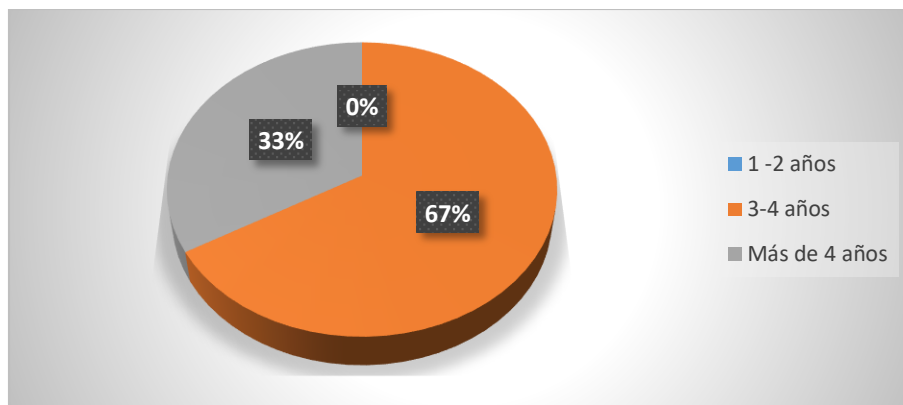


Gráfico 3. Tiempo impartiendo asignatura de Lengua y Literatura.

Fuente: Quintero G.

De docentes entrevistadas el 67 % de la muestra trabaja de 3 – 4 años, frente a un 33% que trabaja más de 4 años, por lo que se puede indicar la experticia del personal docente en impartir la asignatura en séptimos años de Educación General Básica.

¿Ha tenido ocasión de recibir formación educativa sobre niños/as con problemas de aprendizaje asociadas a su asignatura, en cursos, jornadas u otros medios de formación?		
RESPUESTA	SI	NO
Docente 7mo A	X	
Docente 7mo B	X	
Docente 7mo C	X	

Tabla 4: Formación docente en dificultades de aprendizaje.

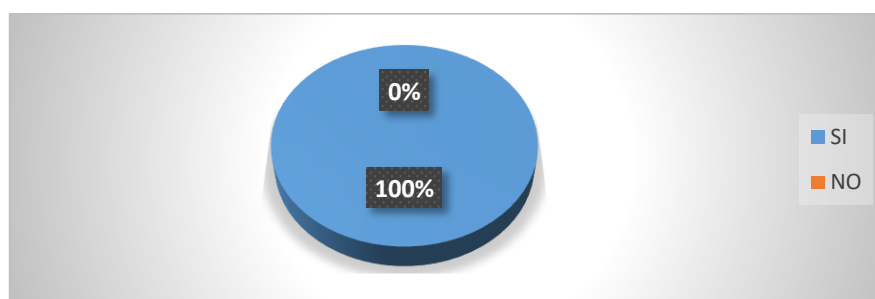


Gráfico 4. Formación docente en dificultades de aprendizaje.

Fuente: Quintero G.

Frente a las respuestas de la entrevista con docentes del área de Lengua y Literatura se obtiene que el 100 % de la muestra han recibido formación con respecto a dificultades de aprendizaje, y no solamente con la institución sino también de forma autónoma.

En los siguientes resultados se solicitó a docentes de asignatura, dar respuesta a las siguientes preguntas en base a evaluaciones educativas aplicadas anteriormente con los estudiantes de séptimos de Educación General Básica:

¿Cuánto valoraría usted en comprensión lectora, con una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 es insuficiente, 2 regular, 3 bueno, 4 satisfactorio y 5 muy satisfactorio?					
RESPUESTA	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Satisfactorio	5 Muy satisfactorio
A Docente 7mo			X		
B Docente 7mo			X		
C Docente 7mo			X		

Tabla 5.1: Valoración de comprensión lectora.

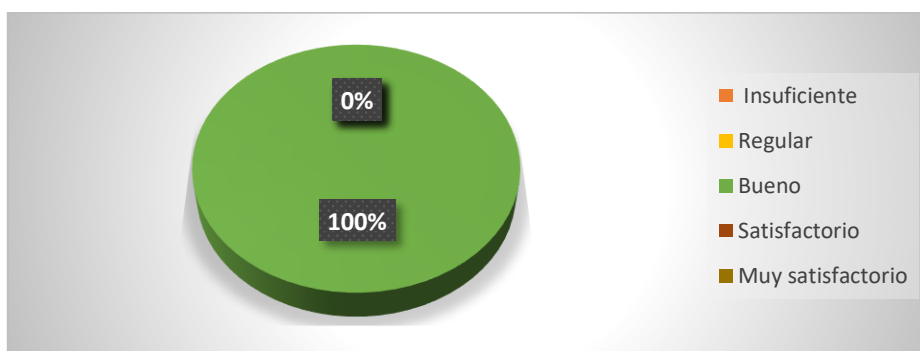


Gráfico 5.1. Valoración de comprensión lectora.

Fuente: Quintero G.

En respuesta a la entrevista dada por las 3 docentes del área de Lengua y Literatura indican que la valoración de comprensión lectora por los estudiantes es de 3 (Bueno), que corresponde al 100 % de la muestra, por lo cual se requiere buscar estrategias que fortalezcan esta habilidad desde inicio del proceso lectoescritor.

¿Cuánto valoraría usted en velocidad lectora, con una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 es insuficiente, 2 regular, 3 bueno, 4 satisfactorio y 5 muy satisfactorio?					
RESPUESTA	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Satisfactorio	5 Muy satisfactorio

A	Docente 7mo			X		
B	Docente 7mo				X	
C	Docente 7mo			X		

Tabla 5.2: Valoración de velocidad lectora.

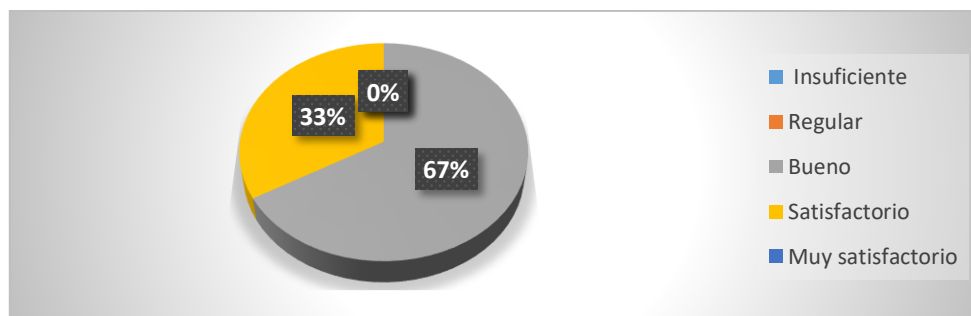


Gráfico 5.2. Valoración de velocidad lectora.

Fuente: Quintero G.

El 67 % de la muestra tiene valoración en velocidad lectora de 3 (Bueno), frente a un 33 % que es 4 (satisfactorio), siendo un porcentaje alto el que requiere fortalecer esta habilidad en sus clases en las diferentes actividades.

¿Cuánto valoraría usted en ortografía, con una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 es insuficiente, 2 regular, 3 bueno, 4 satisfactorio y 5 muy satisfactorio?					
RESPUESTA	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Satisfactorio	5 Muy satisfactorio
A				X	
B			X		
C				X	

Tabla 5.3: Valoración de ortografía.

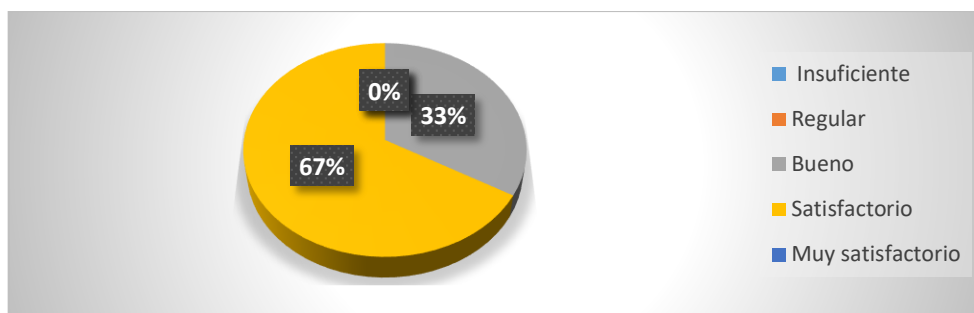


Gráfico 5.3. Valoración de ortografía.

Fuente: Quintero G.

En respuesta a la entrevista dada por las 3 docentes del área de Lengua y Literatura indican que la valoración de ortografía por los estudiantes es buena en un paralelo y satisfactoria en 2, correspondiente al 33 % y 67 % de la muestra respectivamente, determinando que es un solo paralelo en el cual se debe buscar estrategias para optimizar esta habilidad.

¿Cuánto valoraría usted en omisión de palabras, con una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 es insuficiente, 2 regular, 3 bueno, 4 satisfactorio y 5 muy satisfactorio?					
RESPUESTA	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Satisfactorio	5 Muy satisfactorio
Docente 7mo A				X	
Docente 7mo B				X	
Docente 7mo C				X	

Tabla 5.4: Valoración de omisión de palabras.

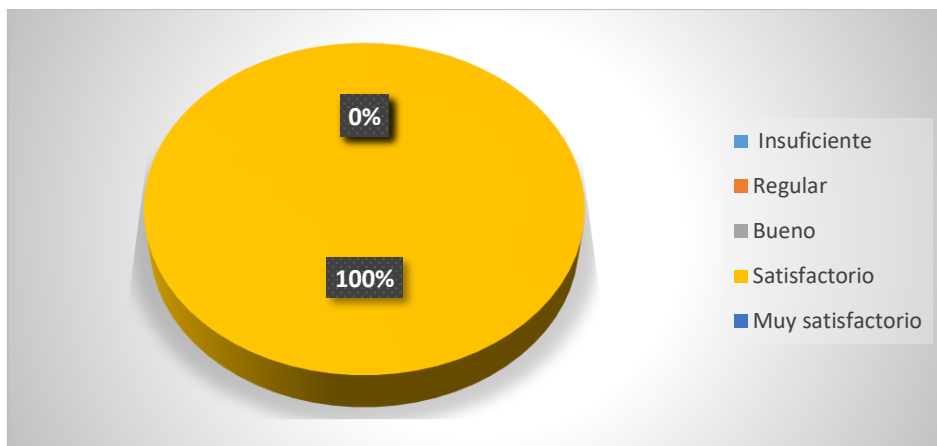


Gráfico 5.4. Valoración de omisión de palabras.

Fuente: Quintero G.

En respuesta a la entrevista dada el 100 % de la muestra tiene una valoración 4 (satisfactorio) en esta habilidad, mostrando que las actividades y estrategias utilizadas para el desarrollo de esta habilidad son adecuadas y deben seguir fortaleciéndose.

¿Cuánto valoraría usted en seguimiento de instrucciones, con una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 es insuficiente, 2 regular, 3 bueno, 4 satisfactorio y 5 muy satisfactorio?					
RESPUESTA	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Satisfactorio	5 Muy satisfactorio
A Docente 7mo				X	
B Docente 7mo				X	
C Docente 7mo				X	

Tabla 5.5: Valoración de seguimiento de instrucciones.

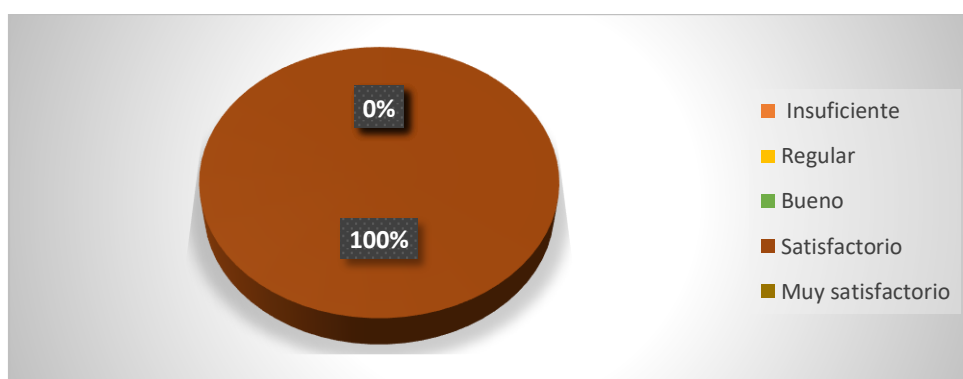


Gráfico 5.5. Valoración seguimiento de instrucciones.

Fuente: Quintero G.

Al igual que la respuesta anterior al 100 % de la muestra tiene una valoración de 4 (Satisfactorio), en seguir instrucciones, indican las docentes que es porque las instrucciones para todos los estudiantes deben ser concretas y claras, que no confundan a ningún estudiante ya sea regular o tenga dificultades de aprendizaje.

La siguiente entrevista corresponde al apoyo y las normativas que como Gobierno e Instituciones educativas brindan para mejorar las dificultades del aprendizaje para estudiantes con dificultades de aprendizaje, se realizó a dos directivos y 3 docentes que para respetar su privacidad de identidad, nombraremos como: Coordinador Pedagógico, Coordinador DECE, docente 7mo A, docente 7mo B y docente 7mo C.

En la cual la escala valorativa corresponde a:

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. En total desacuerdo | 4. En general de acuerdo |
| 2. Bastante en desacuerdo | 5. Bastante de acuerdo |
| 3. Poco desacuerdo | 6. Totalmente de acuerdo |

El propósito de la política para Niños/as con problemas de aprendizaje en el país es clara y adecuada a la situación actual.						
RESPUESTA	1	2	3	4	5	6
Coordinado Pedagógico		X				
Coordinador DECE	X					
Docente 7mo A			X			
Docente 7mo B				X		
Docente 7mo C			X			

Tabla 6: Propósitos del Ecuador frente a dificultades de aprendizaje.

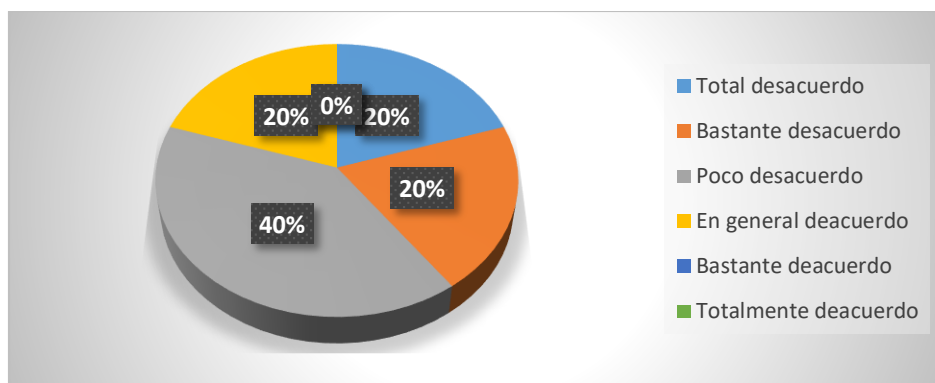


Gráfico 6. Propósitos del Ecuador frente a dificultades de aprendizaje.

Fuente: Quintero G.

Existe varias opiniones acerca de este enunciado, el 20 % está en total desacuerdo con los propósitos que como País se dan para las dificultades de aprendizaje, frente a 20 % que está bastante desacuerdo, 40% en poco desacuerdo y 20 % en general de acuerdo, la institución resuelve y mejora autónomamente los propósitos.

El apoyo del Estado a la formación de maestros regulares, para niños/as con problemas de aprendizaje ha sido de calidad.						
RESPUESTA	1	2	3	4	5	6
Coordinado Pedagógico			X			
Coordinador DECE	X					
Docente 7mo A		X				
Docente 7mo B			X			
Docente 7mo C		X				

Tabla 7: Formación de maestros regulares en dificultades de aprendizaje.

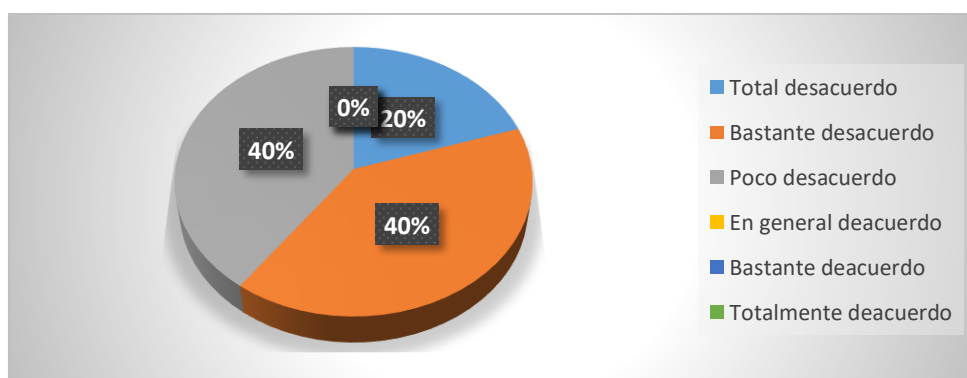


Gráfico 7. Formación de maestros regulares en dificultades de aprendizaje.

Fuente: Quintero G.

Docentes y directivos en respuesta a entrevistas un 20 % está en total desacuerdo frente a la formación que reciben docentes para dificultades de aprendizaje, un 40 % que está bastante desacuerdo, el 40% sobrante poco desacuerdo, se evidencia que debe existir más apoyo en la formación docente respecto a dificultades de aprendizaje.

Los entornos educativos regulares están equipados adecuadamente para una educación inclusiva con niños/as con problemas de aprendizaje.						
RESPUESTA	1	2	3	4	5	6
Coordinado Pedagógico		X				
Coordinador DECE			X			
Docente 7mo A		X				
Docente 7mo B			X			
Docente 7mo C			X			

Tabla 8: Equipamiento para educación inclusiva.

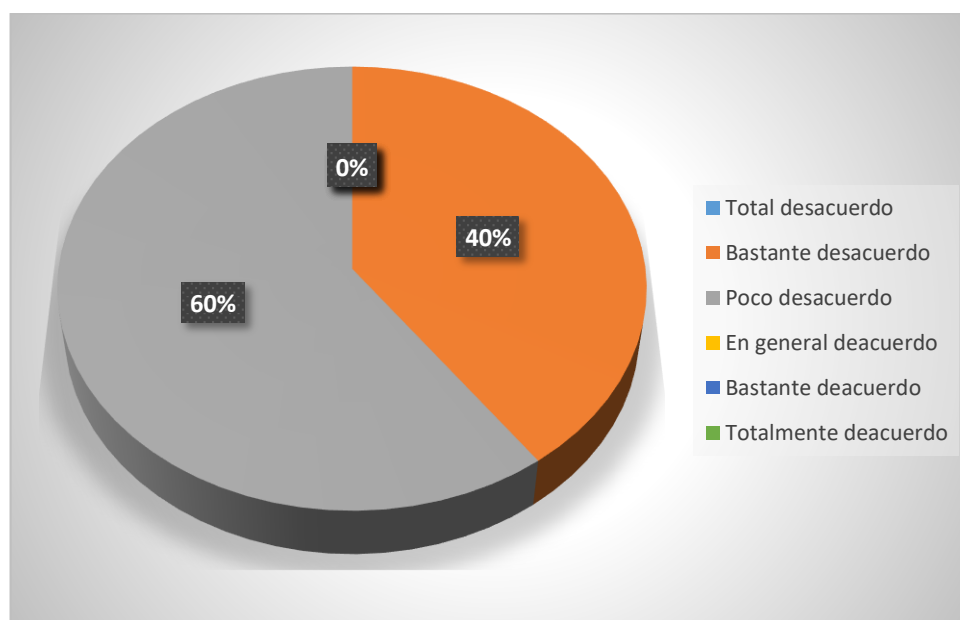


Gráfico 8. Equipamiento para educación inclusiva.

Fuente: Quintero G.

El 40 % de entrevistados está en bastante desacuerdo respecto a que los entornos educativos regulares están equipados adecuadamente para una educación inclusiva, y un 60 % está en poco desacuerdo con lo antes mencionado, siendo así importante trabajar en la

adecuación de espacios para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje en entornos favorables para una educación inclusiva.

La institución apoya la formación de los profesores regulares para una educación inclusiva con niños/as con problemas de aprendizaje.						
RESPUESTA	1	2	3	4	5	6
Coordinado Pedagógico				X		
Coordinador DECE					X	
Docente 7mo A				X		
Docente 7mo B				X		
Docente 7mo C			X			

Tabla 9: Apoyo de la institución en formación docente.

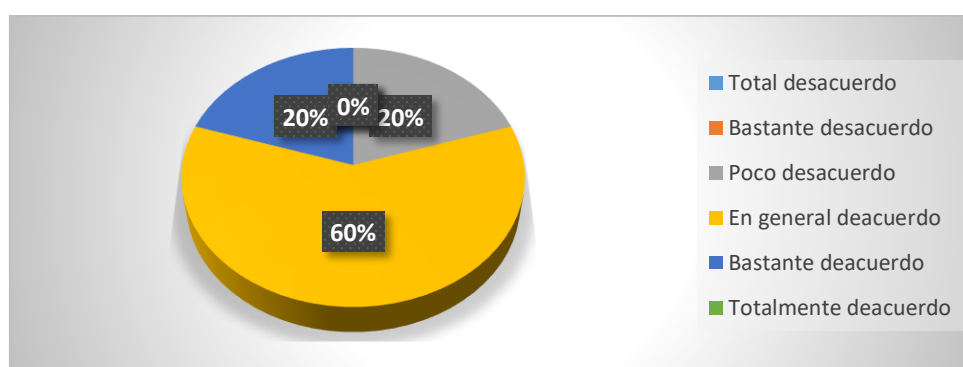


Gráfico 9. Apoyo de la institución en formación docente.

Fuente: Quintero G.

En respuesta a las entrevistas con directivos y docentes el 20 % está poco de acuerdo que la institución apoye en la formación docente frente a dificultades de aprendizaje, mientras que el 60 % está en general de acuerdo y el 20 % bastante de acuerdo, pudiendo evidenciar que por parte de la institución existe el apoyo a la formación docente, al igual que ellos se capacitan autónomamente.

Hay cooperación de las familias de niños/as con problemas de aprendizaje.						
RESPUESTA	1	2	3	4	5	6
Coordinado Pedagógico				X		
Coordinador DECE				X		

Docente 7mo A				X		
Docente 7mo B				X		
Docente 7mo C			X			

Tabla 10: Apoyo de familias en dificultades de aprendizaje.

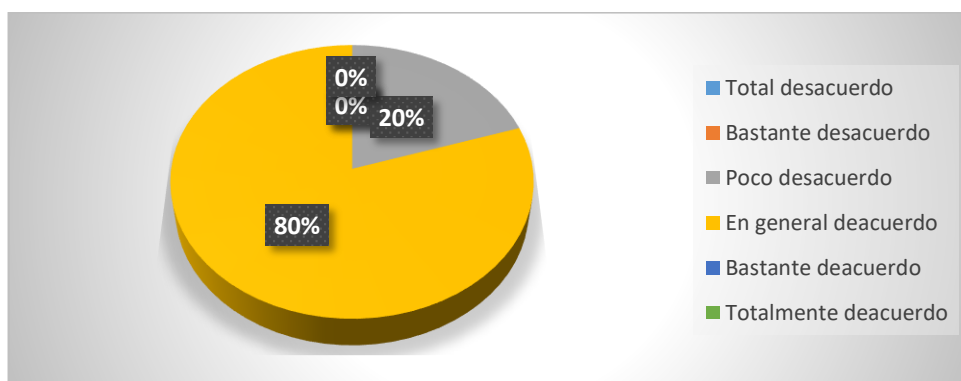


Gráfico 10. Apoyo de familias en dificultades de aprendizaje.

Fuente: Quintero G.

El 20 % está en poco desacuerdo, frente a un 80 % que está en general desacuerdo ante el apoyo de las familias de niños/as con problemas de aprendizaje, por lo cual hay un apoyo oportuno de familias pero no el adecuado, se debe motivar a padres de familia para apoyar a sus representados.

En la universidad con formación docente, hay programas especiales sobre problemas de aprendizaje.						
RESPUESTA	1	2	3	4	5	6
Coordinado Pedagógico		X				
Coordinador DECE				X		
Docente 7mo A			X			
Docente 7mo B			X			
Docente 7mo C			X			

Tabla 11: Programas en la Universidad para dificultades de aprendizaje.

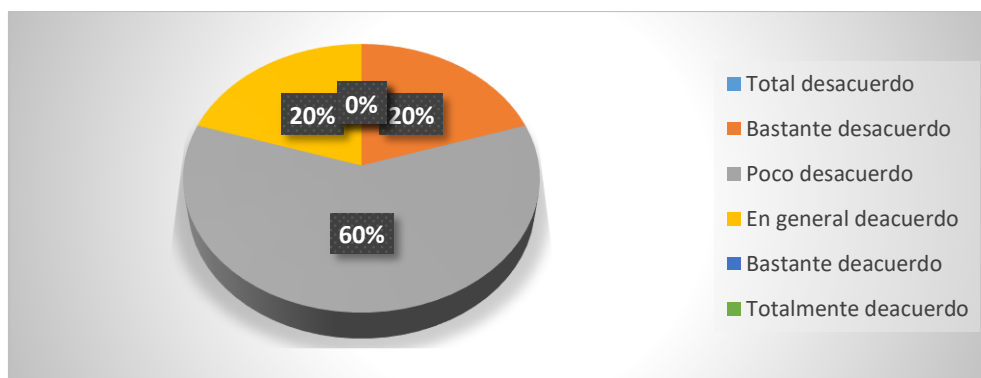


Gráfico 11. Programas en la Universidad para dificultades de aprendizaje.

Fuente: Quintero G.

En respuesta a las entrevistas con directivos y docentes frente a su experiencia y estudios en la Universidad indica el 20 % que está bastante desacuerdo, frente a un 60 % en poco desacuerdo, y un 20 % que está en general de acuerdo, que en la Universidad haya programas para formar docentes en dificultades de aprendizaje, por lo cual es necesario que en la formación docente exista estos programas.

La información relevante obtenida con entrevistas a docentes y directivos se fundamenta en tres aspectos fundamentales:

La infraestructura de las instituciones regulares no es la adecuada para impartir clases a estudiantes con dificultades de aprendizaje, debido a que se enfocan específicamente en una educación regular y las adaptaciones curriculares realizadas son no para inclusión sino para integración.

Docentes realizar autogestión para capacitarse con respecto a dificultades de aprendizaje en cómo llevar sus clases, planificar y desarrollar estrategias que permitan ofrecer una óptima inclusión dentro del aula, la falta el apoyo e interés de la institución no ha permitido que docentes tengan capacitaciones que permitan enriquecer los procesos de adaptaciones curriculares dentro y fuera del aula.

La falta de apoyo de las familias congestiona el trabajo realizado por docentes con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, debido a que deben trabajar también en casa, para poco a poco avanzar en el proceso de lectoescritura, cabe recalcar que no es por falta de interés, sino por desconocimiento y falta de aceptación en cada una de las familias, DECE debe trabajar en talleres también con padres de familia.

Los siguientes resultados son en respuesta a las clases virtuales, herramientas y recursos utilizados con los 57 estudiantes (19 séptimo A, 21 Séptimo B y 17 Séptimo C), los días indicados en la planificación de clase (Anexo Plan de Clase), para determinar la adquisición de habilidades lectoras correspondientes a su edad, mediante varias actividades lúdicas desarrolladas en la clase. Y determinar si existe un posible riesgo de dislexia en el curso mediante la Prueba de Cribado, utilizando el recurso DETECTIVE TEST con Change Dislexia.

En el siguiente cuadro comparativo la escala estimativa corresponde a: 1 Insuficiente, 2 En proceso, 3 Adquirido con errores, 4 Adquirido y 5 Muy satisfactorio.

Cuadro comparativo de Habilidades Lectoras con Séptimos años de Educación General Básica, año lectivo 2020-2021 UEP FESVIP.						
Actividades desarrolladas: Observar, escuchar y Leer los subtítulos de los videos enviados al Google Classroom, para posterior trabajar en el ZOOM con el Plan de Clase y determinar mediante la escala estimativa de destrezas lectoras las habilidades adquiridas.						
Habilidades Lectoras	1 Insuficiente	2 En proceso	3 Adquirido con errores	4 Adquirido	5 Muy satisfactorio	Total de respuestas dadas
Comprende lo que lee	-	-	79,6% 39	20,4 % 10	-	49
Emplea la velocidad lectora adecuada a su edad	-	-	-	100 % 50	-	50
Escribe respetando las normas ortográficas	-	4 % 2	-	96 % 48	-	50
Omite Palabras	-	-	34 % 17	66 % 33	-	50
Sigue Instrucciones	-	-	6 % 3	94 % 47	-	50

Tabla 12: Cuadro comparativo de Habilidades lectoras.

En cuanto a las habilidades lectoras se pudo determinar mediante el desarrollo de cada una de las actividades con los estudiantes, que en promedio de séptimos años de EGB se encuentran con los siguientes resultados:

Comprensión lectora: el 79,6 % que corresponde a 49 estudiantes están en una escala estimativa de adquirido con errores, frente al 20,4 % con 10 estudiantes lo tiene adquirido, por lo cual se deben aplicar estrategias y actividades para fortalecer esta habilidad en estudiantes.

Velocidad lectora: se determinó que todos los estudiantes tienen la habilidad adquirida, sin embargo hay que trabajar en comprensión lectora debido a que leen rápido pero no comprenden lo que van leyendo.

Normas ortográficas: en resultado a la actividad desarrollada con los estudiantes se determinó que tienen la habilidad adquirida en un 96 % 48 estudiantes, sin embargo un 4% que corresponde a 2 estudiantes se encuentran en proceso de dicha habilidad, por lo cual se debe intervenir de inmediato para desarrollarla.

Omisión de palabras: 17 estudiantes que corresponden al 34% de la muestra tiene esta habilidad desarrollada con errores, frente a 33 estudiantes que corresponde al 66 % que lo tiene adquirido, por lo cual es necesario actuar frente a esta resultado para fortalecer dicha habilidad.

Seguimiento de instrucciones: En resultado a la intervención en la clase por ZOOM, se evidencia un buen desarrollo de esta habilidad, sin embargo en resultados ya específicos, se determinó que es satisfactorio en el 94 % con 47 estudiantes esta habilidad, mientras que el 6 % con 3 de ellos esta habilidad esta adquirida con errores.

En respuesta a la actividad final realizada con los estudiantes, test de cribado Change Dyslexia se constituyó en una medida de prevención secundaria, al realizar las pruebas de cribado a 51 estudiantes de séptimos años de Educación General Básica, en la cual pueden detectar posibles síntomas, o características de forma precoz en esta dificultad de aprendizaje. Esto posibilita la intervención a edades tempranas y mejora del pronóstico y la supresión o reducción de esta dificultad. Siendo así la **Prueba de Cribado un apoyo para determinar riesgo de dislexia, mas no un diagnóstico, utilizando el recurso de DITECTIVE TEST**, en el cual se observa los siguientes resultados tomados al azar:

The screenshot shows the Dyteactive dashboard interface. At the top, there's a navigation bar with the logo and user information. The main heading is 'Escritorio'. Below it, there are buttons for 'AÑADIR', 'ELIMINAR', and other actions. A table displays user records. The first record is for 'Longa', with columns for 'Usuario', 'Alias', 'Edad', 'Última prueba cribado', 'DyctiveU', 'Subscripción', 'Última Sesión', and 'Núm sesiones'. A tooltip 'Resultados prueba de cribado' is visible over the 'Acciones' column for the 'Longa' record. The table shows 'Mostrando registros del 1 al 1 de un total de 1 registros'.

Usuario	Alias	Edad	Última prueba cribado	DyctiveU	Subscripción	Última Sesión	Núm sesiones	Acciones
esga.quinta@outlook.d	Alias	Edad	Todos	Todos	Todos	Filtra por fecha	Núm sesiones	
Longa		32				-	0	

Fuente: Quintero G, 2021, inicio resultado de cribado.

The screenshot shows a detailed modal window titled 'Resultado de la prueba de cribado'. It includes the following information:

- Fecha: 10-02-2021
- Informe de resultados para: Longa
- Supervisor: Estefanía Gabriela Quintero Tapia

The main content of the modal is a horizontal bar chart showing the risk level. The bar is divided into two sections: 'Con Riesgo' (orange) and 'Sin Riesgo' (green). The 'Con Riesgo' section is highlighted, and the text 'Con Riesgo' is displayed below the bar.

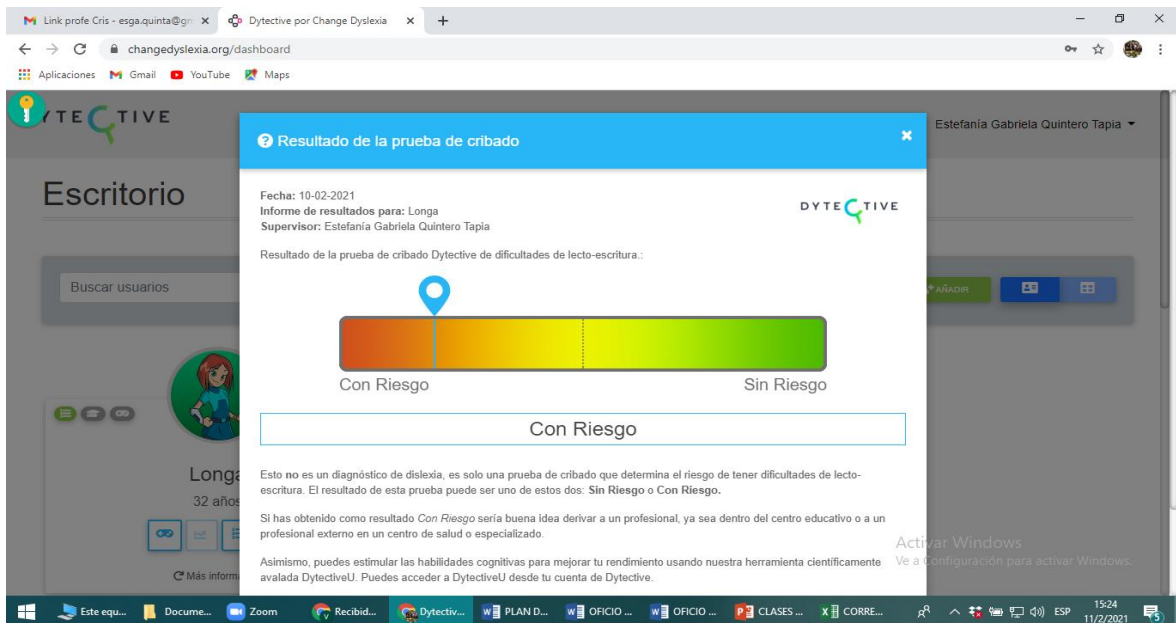
Below the bar, there is a text box containing the following information:

Esto no es un diagnóstico de dislexia, es solo una prueba de cribado que determina el riesgo de tener dificultades de lecto-escritura. El resultado de esta prueba puede ser uno de estos dos: Sin Riesgo o Con Riesgo.

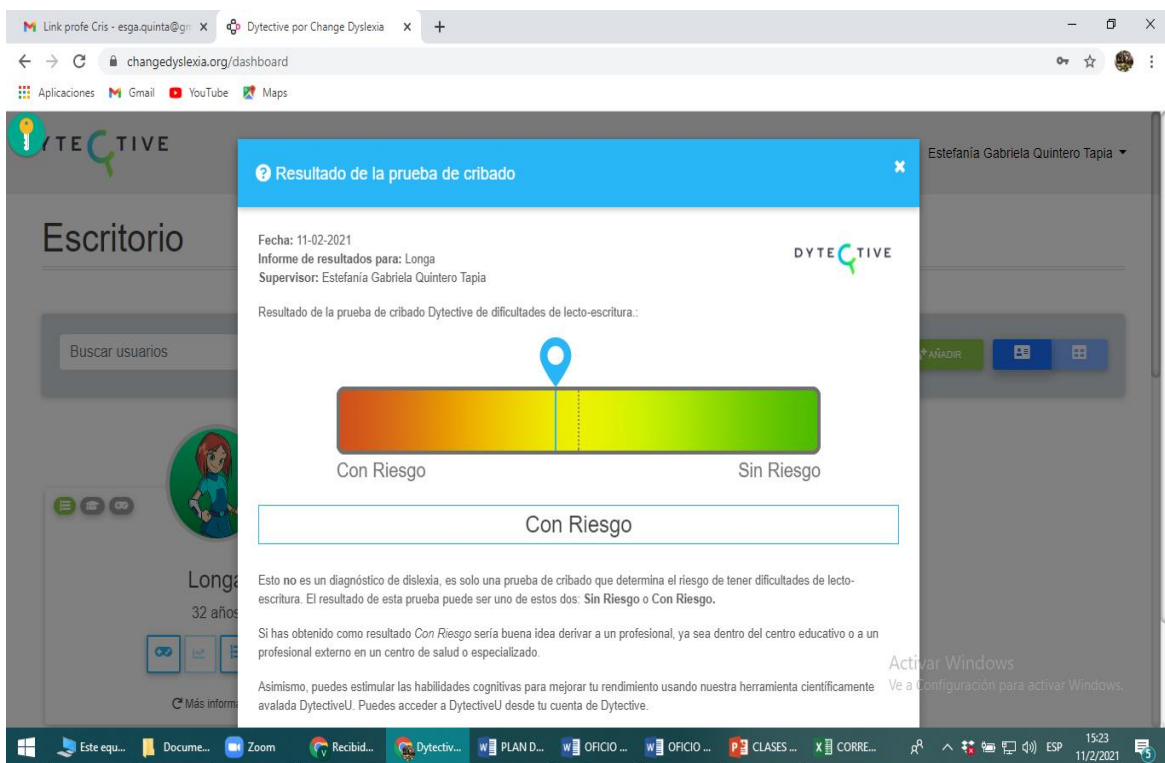
Si has obtenido como resultado Con Riesgo sería buena idea derivar a un profesional, ya sea dentro del centro educativo o a un profesional externo en un centro de salud o especializado.

Asimismo, puedes estimular las habilidades cognitivas para mejorar tu rendimiento usando nuestra herramienta científicamente avalada DyctiveU. Puedes acceder a DyctiveU desde tu cuenta de Dyteactive.

Fuente: Quintero G, 2021, resultado de cribado, 1.



Fuente: Quintero G, 2021, resultado de cribado, 2.



Fuente: Quintero G, 2021, resultado de cribado, 3.

Después de realizadas las pruebas a séptimos años de EGB A-B y C, se determina que tienen riesgo, por lo que se sugiere derivar al departamento responsable de la institución para intervenir de inmediato, en este caso DECE. De manera urgente iniciar con séptimo B debido a que hay un mayor riesgo en comparación con los otros dos paralelos.

CAPÍTULO V

9. PROPUESTA GUÍA DIDACTICA

UNIDAD EDUCATIVA

FESVIP

CIENCIA Y FE



DISLEXIA

**“GUÍA DIDÁCTICA ORIENTADA A
APOYAR LA DIFICULTAD DE
APRENDIZAJE “DISLEXIA” EN EL
PROCESO DE LECTOESCRITURA”.**

“Comunidad que educa con el 



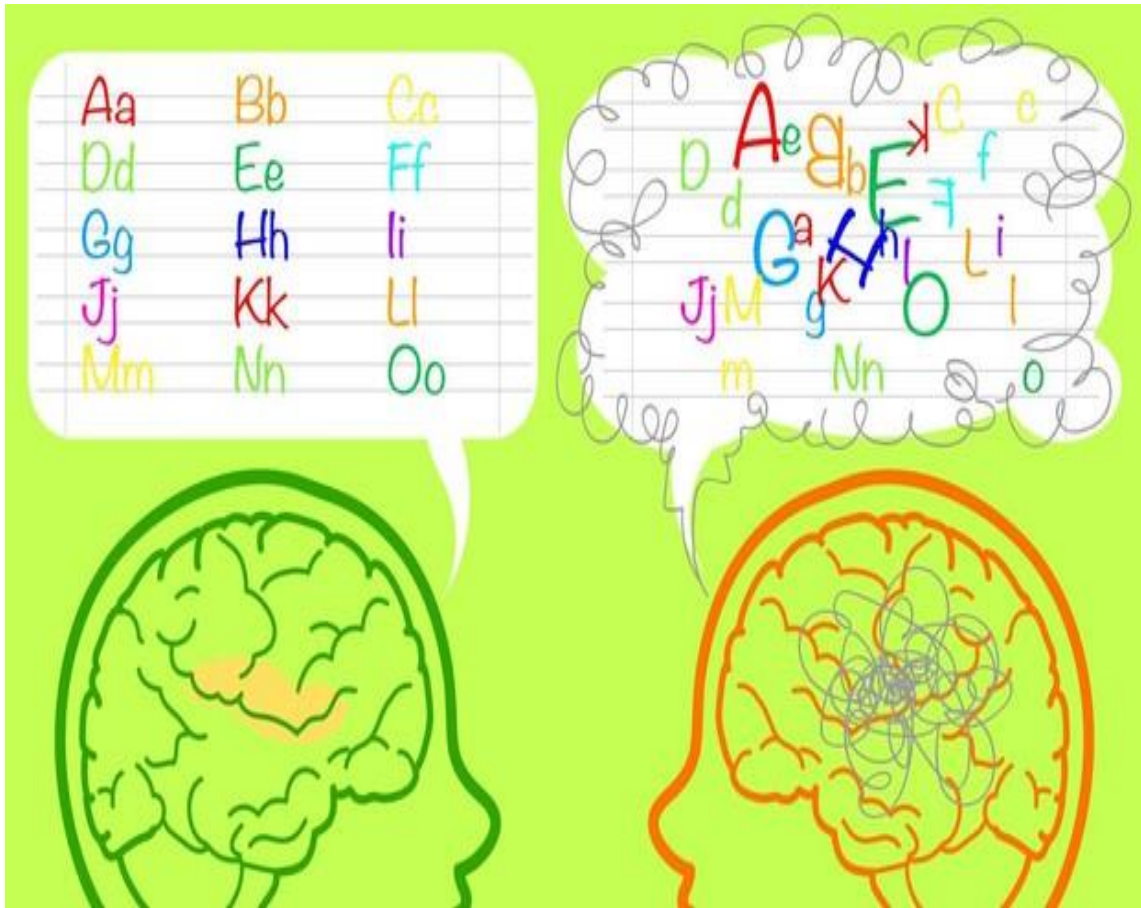
“GUÍA DIDÁCTICA ORIENTADA A APOYAR
LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE
“DISLEXIA”, EN EL PROCESO DE
LECTOESCRITURA”.

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN
EDUCACIÓN - PUCE

Creado por: Quintero Tapia Estefanía
Gabriela

CONTENIDO

1. Introducción
2. Datos Institucionales
3. Destinatarios
4. Justificación
- 5.- Objetivos
6. Descripción
- 7.- Estrategias
 - 7.1 Observación
 - 7.2 Preparación
 - 7.3 Autoprocesos e Individualidad
 - 7.4 Libertad y Espontaneidad
 - 7.5 Ambiente Estructurado
 - 7.5.1 Características del Ambiente Montessori
 - 7.5.2 Rol del Niño
 - 7.5.3 Rol del Educador
8. Recursos
 - 8.1 Recursos Humanos
 - 8.2 Recursos Materiales
9. Evaluación
10. Conclusiones
11. Recomendaciones



ABC Educación, https://www.abc.es/familia/educacion/abci-dislexia-no-puede-nino-5-6-o-7-anos-suspenda-suspender-202010080121_noticia.html.

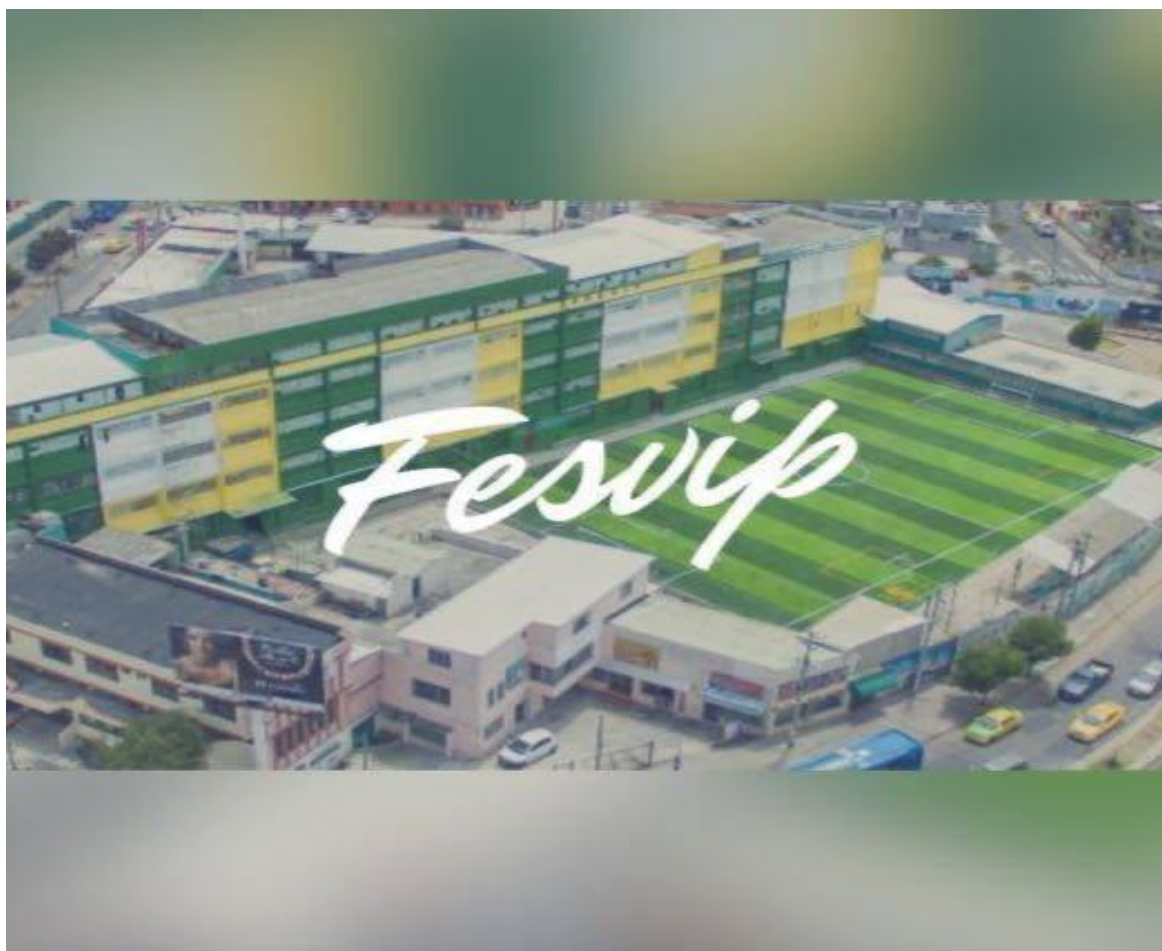
INTRODUCCIÓN

1. Introducción

El diseño de esta guía pretende dar solución a la problemática que se evidencia actualmente en la Unidad Educativa FESVIP, de la ciudad de Quito, relacionada con la metodología Montessori, juego trabajo y su aplicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes que poseen dislexia y a los que lo requieran, permitiendo su desarrollo afectivo, psicomotriz y social, a través de la detección temprana de su dificultad de aprendizaje, con movimientos corporales como forma de expresión, el desarrollo de la identidad y autoestima, control de las emociones así como la relación y convivencia con los individuos de su entorno.

Tiene por objetivo ofrecer a los docentes una guía didáctica que brinde actividades interactivas para favorecer el aprendizaje de lectoescritura a niños, niñas y adolescentes, priorizando estudiantes con dislexia..

Los actores principales involucrados en el desarrollo de este proyecto son directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la UEP FESVIP. Ante la presencia de problemas en el aprendizaje de lectoescritura y el escaso dominio docente en metodologías activas, que permiten el desarrollo integral de estudiantes con dificultades del aprendizaje, se plantea como alternativa de solución la realización de una guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque MONTESSORI, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2020-2021, con el propósito de fortalecer el desempeño profesional de los maestros del establecimiento e impulsar la inclusión educativa de los estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje como la dislexia evolutiva y adquirida.



Fotografía de: FESVIP, Quito, 2019, Archivo Institucional.

2. Datos institucionales a donde se dirige la guía

Título de guía.- Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2020-2021.

Institución: Unidad Educativa Fernández Salvador Villavicencio Ponce “Fesvip”

Ciudad: Quito

Provincia: Pichincha

Grupo al que va dirigido: A docentes que imparten clases a estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2020-2021.

Responsable de la propuesta: Gabriela Quintero Tapia.

Periodo.- Año lectivo 2020-2021

Requisitos previos: Ser docente de séptimos años de EGB o grados inferiores.

Fecha de realización: Desde septiembre del 2020 a julio del 2021.

Datos de encargados: Rector, Vicerrector y DECE de la institución educativa FESVIP.



Fotografía de: FESVIP, Quito, 2019, Archivo Institucional.

3. Destinatarios

Se ha elaborado un cuadro de destinatarios beneficiarios de la guía didáctica propuesta:

GRUPO DESTINATARIO BENEFICIARIOS	CARACTERÍSTICAS
Directivos	El grupo de directivos está conformado por Rector, Vicerrector, Inspector general y Administrador de la institución, con coordinador de cada sección y también con coordinador de año. Estos serán beneficiarios indirectos de la propuesta, Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2020-2021.
Docentes	Los docentes son nuestra población objetivo, cuenta con 65 docentes, 22 de primaria, 13 de materias especiales y 30 de colegio

	entre la básica superior y bachillerato general unificado, ellos son beneficiarios directos de la propuesta, Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2020-2021.
Alumnos	La población general está conformado por 1133 estudiantes, los cuales son 530 de nivel primaria y 603 de nivel secundaria, ellos serán beneficiarios directos de la propuesta de, Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2020-2021.
PPFF	El 60% de padres de familia tiene sus trabajos dependientes, el 30% independiente y 10% de ingresos de trabajos con el estado (militares, policías, docentes, médicos públicos, etc), ellos serán beneficiarios indirectos de la propuesta de, Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2020-2021.

Fuente: Quintero Gabriela, 2020.

4. Justificación

Este estudio parte de la siguiente premisa: un profesor con una formación efectiva en problemas del aprendizaje y educación inclusiva se desempeñará mejor en sus actividades educativas. También lo hace con la convicción de que la práctica, la experiencia, previa y continua, y la comunicación entre maestros resultan de mucha utilidad. Del mismo modo, se incluye en esta concepción de formación de profesores a muchos agentes implicados en la enseñanza de necesidades educativas, y facilitar esta guía es de gran ayuda a los docentes para que accedan a recursos facilitados por la institución y que tenga un contenido fácil de comprender y práctico.

Para este fin, proponemos primero saber cómo se practica una buena educación inclusiva, qué se requiere para enseñar y aprender en este contexto específico, cuáles son los problemas que enfrenta actualmente la educación con niños, niñas y adolescentes que presentan dificultades en el aprendizaje. Así, se puede saber qué es lo que más necesitan los estudiantes

con estas dificultades y qué necesitan los profesores que se encargan de su educación. Por eso la elaboración de la guía propone analizar este problema y dar una herramienta para una solución en los procesos de enseñanza aprendizaje.

5. **Objetivos**

Objetivo General

- Ofrecer a los docentes una guía didáctica que brinde actividades interactivas para favorecer el aprendizaje de lectoescritura a niños, niñas y adolescentes con dislexia mediante el uso y aplicación de metodologías activas.

Objetivos específicos

- Trabajar en conjunto con el DECE para determinar los procesos institucionales de que se realizan con niños, niñas y adolescentes que tienen problemas de aprendizaje mediante la revisión de carpetas estudiantiles.
- Indagar a docentes si tienen y aplican metodologías activas en sus clases para apoyar a estudiantes con problemas de dislexia.
- Implementar al plan de capacitación docente temas sobre dificultades de aprendizaje y como planificar sus clases con metodologías activas para cada ellos.

6. **Descripción**

El método Montessori consiste en desarrollar la autonomía de los niños que “encontraban” dentro de la Casa el material indispensable para ejercitar todos los sentidos con los objetos apropiados a sus aficiones y a sus proporciones físicas, así como las posibilidades de aplicar a su trabajo personal y de acuerdo a su libre elección la solución de problemas prácticos interesantes a través del variado material disponible.

El principio dominante del método Montessori:

Dejar hacer, dejar de vigilar y apoyar en caso necesario. Tener fe en el valor inmenso de una actividad desarrollada libremente con objetivos concretos desarrollados por el propio niño, para ser capaz de impulsar su propio desarrollo de manera segura y de desembocar poco a poco en descubrimientos espontáneos y conquistas según su ritmo natural y de acuerdo a una sucesión de “periodos sensitivos”, vinculados a las aficiones particulares de cada niño y que precisaba ser comprendidos y satisfechos en el momento adecuado, esto, para no dejar pasar la ocasión propicia sin el indispensable ejercicio.

7. Estrategias

El principal cambio que debe realizarse es desde los docentes, por eso se requiere, trabajar en la formación del perfil del docente de la UEP FESVIP con las siguientes características:

Poseer una actitud abierta al cambio y predisposición a la actualización e innovación.

Formación profesional, experiencia y trayectoria en las metodologías aplicadas en el curso de capacitación.

Tolerante consigo mismo y con los demás. Libre de prejuicios, que lidere a sus educandos y sea capaz de hacer de su aula un ambiente de respeto y calidez.

Demostrar un desempeño docente en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

Ser guía, orientador, motivador, creativo, crítico, reflexivo, abierto al diálogo y actuar con confidencialidad y honestidad.

Dominar el campo técnico pedagógico, tecnológico, científico y humanista con habilidad para desarrollar los procesos educativos.

Método Montessori

7.1. OBSERVACIÓN: Lograr primero capacidad perceptiva y luego conceptualizándola.

El niño formado con el método Montessori es un preceptor y clasificador de rapidez y agudeza en aumento, esto, para realizar, tareas que abarcan desde la discriminación sensorial concreta, hasta decisiones intelectuales adultas.

Es recomendable que los niños educados con el método Montessori en la edad escolar realicen talleres esporádicos y trabajen en un mismo salón (de los 8 años a los 11 años).

Mezclar niños de diferente edad en el mismo salón tiene como beneficio que el niño menor aprende del niño mayor, así el niño grande recuerda sus etapas anteriores y se complementan.

En los talleres el material está colocado en varios estantes a disposición de todos los niños, de esta manera los niños eligen libremente el material que quieren utilizar para trabajar y compartir en la actividad indicada.

7.2. PREPARACIÓN: Programada, práctica, precisión y perfección.

El trabajo de los niños bajo el sistema didáctico Montessori, implica sucesivamente mayor complejidad en los ejercicios sensoriales, motrices e intelectuales para la educación de los sentidos, la coordinación muscular y el desarrollo mental.

El método Montessori otorga al niño la preparación y la práctica adecuadas para capacitarse individual y socialmente.

Este método busca que los niños desarrollen todas sus potencialidades en un ambiente preparado con todos los materiales, la infraestructura, afecto, respeto y la relación con los demás. Es por ello que los niños lograrán desarrollarse de forma individual, pero guiados por un adulto de manera profesional.

En este método se puede observar que el desarrollo de los aprendizajes no tiene límites. Los niños pueden aprender todo lo que quieran en el momento que lo necesiten de forma didáctica, dinámica y entretenida y guiados por un elemento central: “la motivación por parte de un adulto”.

7.3. AUTOPROCESOS E INDIVIDUALIDAD:

El trabajo de manera individual desarrolla los intereses personales del niño de manera individual, y no los del grupo en general, desarrollándose de esta manera en un medio educativo eficaz, dedicado a apoyarle a conocer sus cualidades.

Debemos tomar en cuenta que cada inteligencia evoluciona de forma diferente y de acuerdo a un ritmo particular, por lo que todas las etapas de desarrollo no se desarrollan al mismo tiempo en todos los niños de una misma edad.

Este sistema Montessori elimina las lecciones colectivas en beneficio de las individuales, ya que estas son voluntarias, breves, simples y adaptables a cada niño. Así se convierte el principio de la individualización en LA ENSEÑANZA en uno de los fundamentos de la pedagogía del método Montessori.

El método Montessori la ayuda mutua y la cooperación son desde un principio la preparación interior del niño, que sería imposible de lograr si no fuera a través de ejercicio efectuados de manera individual, después de esto el niño es perfectamente sociable, es decir, que como resultado de la concentración se muestra en el despertar del sentido social.

7.4. LIBERTAD Y ESPONTANEIDAD:

El ambiente Montessori cuenta con estímulos graduados que permiten controlar los errores, proporcionan un medio “adaptable” para satisfacer las necesidades inferiores que posee el niño, de que sus aptitudes funcionen plenamente.

Control de errores: observando el conjunto de ejercicios y actividades Montessori, su estructura da al sistema un elemento vital de continuidad.

La maestra debe estar preparada internamente y externamente; organiza el ambiente de forma indirecta para ayudar a los niños a desarrollar una “mente estructurada”. Esto se refiere a la disposición mental para lograr una clasificación aguda y rápida del material

sensorial e intelectual. Las características de material: atrayente, autocorrectivo. El niño lo disfruta de manera individual a pesar de estar en un grupo.

7.5. AMBIENTE ESTRUCTURADO:

En el ambiente Montessori debe contar con estímulos graduados por materiales que permitan el control de errores que proporcionen un medio “adaptable” para satisfacer las necesidades interiores que los niños.

De igual manera un ambiente estructurado, los mismos que son espacios adecuados a la necesidad de las actividades a desarrollarse utilizando material concreto, creando una atmósfera alegre y brillante.

Generando un aprendizaje estructural, el cual cuenta con los elementos auxiliares para el aprendizaje. Y logra un firme progreso de manera individual para llegar al dominio de los conceptos desde lo concreto hasta lo abstracto.

Obteniendo una disciplina interior, que es un orden físico y mental para el desarrollo de la responsabilidad social y control sobre el comportamiento personal.

Y así lograr el Curriculum completo planificado, llegando al conocimiento por medio de procedimiento multisensoriales, ejercicios variados, elección de la actividad y preparación para la educación futura.

Para una autoeducación, que permita aprender a los niños a su propio ritmo y a su propio nivel, esto desarrolla un sentido de su propio valor, ya que aprende a su manera lo que le permite disfrutar de su éxito en el aprendizaje.

7.5.1. Características del Ambiente Montessori:

Limpio, ordenado, bello y armónico, en el cual haya materiales al alcance de los niños y que estos sean diseñados para satisfacer sus necesidades, así se promueve un aprendizaje derivado de experiencias sensoriales, mediante el movimiento y actividades constantes, generando la independencia y libertad, facilitando el desarrollo motor, sensorial, social, intelectual y emocional.

7.5.2. El rol del niño en la educación:

Como niños deben interesarse principalmente en todos los prerrequisitos que son inherentes a la salud y que son potencialmente necesarios para que el niño continúe con su desarrollo y así servir indirectamente a su tendencia interior de autorrealización.

7.5.3. El rol de La “educadora”:

La educadora, según el método Montessori, debe estar preparada espiritualmente y también en aptitudes, debe ser cuidadosa, reflejar y aplicar los mejores valores, vigilar el proceso de aprendizaje del niño, comunicarse efectivamente con el niño, así como estar conectada con el programa educativo en forma eficiente.

8. Recursos

8.1 Recursos Humanos

Sera de gran apoyo el Sr, Rector, pero principalmente será el DECE y Vicerrectorado que manejan el ámbito y procesos pedagógico, los estudiantes son una parte fundamental en esta propuesta y padres de familia, además utilizaremos recursos digitales y entornos virtuales del aprendizaje, como son: Zoom, App educativas, material concreto, internet, computadora, dispositivos celulares.

A demás se requerirá capacitaciones por parte de editoriales que apoyan a la institución para que haya una adecuada formación docentes en dificultades del aprendizaje así como metodologías activas en la educación.

8.2 Recursos Materiales

Utilizando Materiales sensoriales de una manera adecuada ya que hay innumerables de estos recursos, mismos que se emplean en el ámbito escolar fomentando unos aprendizajes significativos fruto de las interacciones que realiza el docente con ellos. Aprender a través de los sentidos tiene una influencia muy importante en su crecimiento a nivel físico, cognitivo y social. El alumno asimilará mejor los aprendizajes a través de los sentidos (tacto, vista, oído, gusto y el olfato), siendo el sentido del tacto el más utilizado y relevante en esta etapa. El niño aprende mientras manipula, manipular es igual que pensar, impulsemos el aprendizaje sensorial en pos de enriquecer la educación infantil.

A continuación se presenta varias actividades con materiales sensoriales:

1. Actividades a través de la pintura de dedos, donde el niño aprende mediante la acción de pintarse sobre sí mismo, sobre el papel, en el suelo, pintando al compañero, así como las actividades recíprocas de limpieza que conlleva estas actividades.

2. Actividades con materiales de moldeamiento, como la arcilla, plastilina, la pasta de arroz, el agua, la arena, etc.

3. Trabajos con material procedente de la madera, para que el niño tenga la posibilidad de romper, golpear, clavar, apilar, así como la utilización de otros materiales que pueda destruir como periódicos, globos de agua, barro, etc.

4. Juegos de competición y de diversa índole, donde el niño pueda sacar sus alegrías, frustraciones, egocentrismos, etc.

5. Actividades relacionadas con la música y danza que permitan expresarse libremente a nivel corporal con la creación de sus propios ritmos.

6. Actividades dramáticas donde el niño pueda expresar a los demás, su respuesta ante situaciones generadoras de conflictos y emociones.

7. Materiales visuales, gráficos, icónicos, audiovisuales que faciliten al niño el trabajo con la fantasía, la creación de historias, etc. (Francisco, 2015)

9. Evaluación

Se realizará visitas áulicas con el objeto de verificar si se está tomando en cuenta la Guía para aplicar en sus planificaciones docentes, con los estudiantes que lo requieran.

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE								
DATOS INFORMATIVOS								
APELLIDO Y NOMBRE DEL DOCENTE:				FECH	d	m	a	N
				A DE	d	m	aaa	
				APLICA CIÓN				
JOR NADA	GRADO /CURSO	PAR ALELO	Nº ESTUDI ANTES	HORA CLASE	TIE MPO	ÁREA / ASIGNATURA		
OBJETIVO DE LA FICHA: Recolectar información de los <i>procesos de enseñanza y aprendizaje</i> durante el período de clase observado.								
CRITERIOS GENERALES								
Escala de valoración							S	N
							I	O
1. El docente inicia la clase con puntualidad , de acuerdo al horario institucional.							((
							1)	0)
2. Desarrolla la clase en un ambiente limpio .								
3. La organización del mobiliario es acorde a las actividades desarrolladas.								

4. Durante el desarrollo de la clase, se da a conocer o infiere con los estudiantes el objetivo de la clase .			
5. Desarrolla actividades que guardan relación con la planificación microcurricular presentada.			
6. Demuestra suficiencia en el manejo del contenido científico de la destreza, abordando los tópicos sin errores conceptuales.			
7. Se evidencia durante el desarrollo de las actividades relación entre los elementos del currículo (objetivos, destrezas con criterio de desempeño, recursos didácticos, estrategias metodológicas e indicadores de evaluación).			
8. Distribuye el tiempo de modo que los estudiantes pueden cumplir con los objetivos de las actividades propuestas.			
CRITERIOS ESPECÍFICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
MOMENTO INICIAL			
ESCALA DE VALORACIÓN L(logrado) – PL (parcialmente logrado) – PA (por alcanzar)	L (3)	P (L (2)	P (A (1)
1. La actividad de motivación guarda relación con el objetivo de la clase.			
2. Se formula preguntas o aplica actividades que permiten explorar los conocimientos previos de los estudiantes.			
3. El ambiente alfabetizador motiva y estimula el aprendizaje.			
MOMENTO DE DESARROLLO			
4. Se plantea actividades que permiten a los estudiantes construir el conocimiento a través de: expresar sus ideas, plantear diferentes alternativas de solución, diseñar objetos, modelos, etc.			
5. Se estimula frecuentemente el pensamiento crítico y creativo a través de preguntas u otro tipo de actividades que generan indagación, problematización, reflexión o producción creativa del estudiante .			

6. Las actividades están enmarcadas dentro de trabajo colaborativo , permitiendo a los estudiantes construir el conocimiento, mediante interacción: estudiante- estudiantes, estudiante -docente y docente-estudiante.			
7. Las actividades se desarrollan en función de una secuencia metodológica alineada al enfoque del área.			
8. Se propone actividades que permiten evidenciar la relación del nuevo conocimiento con el entorno del estudiante u otras áreas del saber .			
9. Las actividades propuestas estimulan diferentes canales de aprendizaje : visual, auditivo, kinestésico.			
10. Las conclusiones, definiciones y otras generalizaciones son elaboradas por los estudiantes			
11. La participación del estudiante es activa : generando ideas, conclusiones, definiciones o desarrollando un accionar que le permita la construcción de su conocimiento.			
12. El lenguaje utilizado por el docente facilita la comunicación y el pensamiento crítico.			
13. Los recursos didácticos materiales o tecnológicos facilitan el logro del objetivo de la clase.			
14. Las actividades desarrolladas motivan y estimulan el interés de los estudiantes.			
MOMENTO DE CONSOLIDACIÓN Y EVALUACIÓN			
15. La retroalimentación del aprendizaje se realiza a partir de la reflexión de las dudas e inquietudes que surgen en la clase.			
16. Se plantean actividades a lo largo de la clase para evidenciar el logro de resultados de aprendizaje .			
17. Se aplican actividades de evaluación que consideran las necesidades educativas de los estudiantes .			
18. Se plantean actividades que estimulan la autoevaluación y coevaluación .			
CLIMA DE AULA			

ESCALA DE VALORACIÓN				
L (logrado) – PL (parcialmente logrado) – PA (por alcanzar) – NA (no aplica)	L (2)	P (1)	P (0)	N ()
19. En la participación de los estudiantes se observa equidad de oportunidades y género .				
20. Las acciones y el lenguaje verbal y no verbal que emplea el docente, crean un ambiente de respeto y calidez .				
21. Se observa una actuación firme, segura y respetuosa del docente para garantizar un ambiente armónico .				
22. El docente adapta los diferentes elementos curriculares para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o casos de vulnerabilidad .				
23. Las adaptaciones curriculares implementadas corresponden al tipo y grado de necesidad educativa o vulnerabilidad.				
FIRMAS DE PARTICIPANTES EN LA ACTIVIDAD				
OBSERVADOR	DOCENTE			
FIRMA	FIRMA			
NOMBRE	NOMBRE			

Fuente: UEP FESVIP, 2019.

10. CONCLUSIONES

Al culminar un proceso es inexplicable la satisfacción del deber cumplido teniendo en cuenta que el producto resultante es gracias a los logros obtenidos, reconociendo lo complejo de la propuesta y las múltiples facilidades que brindara a los docentes de aula, para lograr disminuir el problema de dislexia en los estudiantes de séptimo año de educación general básica, brindando una experiencia diferente a los estudiantes y a los docentes.

La falta de equipamiento en la institución para una educación inclusiva adecuada congestiona los procesos de enseñanza aprendizaje a los docentes, debido a que las necesidades de herramientas solo se han enfocado a estudiantes regulares.

Se debe fortalecer en el proceso de capacitación docente jornadas, talleres o cursos sobre dificultades de aprendizaje y estrategias para trabajar con niños, niñas y adolescentes que las tienen, debe ser un proceso de capacitación continua y práctica que apoye a los docentes con herramientas y recursos para trabajar en dificultades de aprendizaje.

La falta de apoyo por parte de las familias de niños, niñas y adolescentes, que tienen dificultades de aprendizaje impide el avance progresivo de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje, provocando un desanimo en ellos y su labor educativo.

La aplicación de metodologías activas y el uso de la tecnología servirán para cualquier docente que desee cambiar o actualizar su forma de enseñar y mejorar los procesos pedagógicos y didácticos dentro y fuera del aula, con lo cual se beneficiara toda la comunidad educativa, por los cambios innovadores y tecnológicos propuestos.

La propuesta fue validada por docentes de la institución educativa donde se llevó a cabo el proyecto, y están de acuerdo en apoyarla para así fortalecer nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, no solamente con estudiantes con dificultades de aprendizaje sino con todos los que lo requieran.

En respuesta a las pruebas de cribado realizado a los estudiantes se determina que existe riesgo de Dislexia, por lo cual se debe intervenir de inmediato con los estudiantes y el departamento DECE como encargado de estas dificultades para brindar el apoyo necesario a los docentes.

El área de lengua y Literatura debe trabajar en actividades que desarrollen comprensión lectora, ya que los estudiantes tienen una velocidad lectora adecuada para su edad pero no comprenden lo que van leyendo.

La guía ofrece a docentes actividades y recursos interactivos que favorecerán el aprendizaje en el proceso lectoescritor en niños, niñas y adolescentes no solo con dislexia sino con todos los estudiantes que lo requieran, mediante el uso y aplicación de metodologías activas y Método Montessori.

Trabajar en equipo con el DECE es fundamental para determinar procesos institucionales que se realizan con niños, niñas y adolescentes que tienen problemas de aprendizaje, ya que el departamento antes mencionado tiene acceso a carpetas estudiantiles y elaboran el DIAC en conjunto con docentes.

Es fundamental que en la institución se aplique el plan de capacitación docentes, mismo que permitirá aplicar metodologías activas adecuadas para estudiantes con dificultades de aprendizaje como es la dislexia.

Al implementar este plan se podrá proponer temas que apoyen las dificultades de aprendizaje así como también las planificaciones de sus clases que generaran aprendizajes no solo a estudiantes con dislexia sino a todos los que lo requieran.

11. RECOMENDACIONES

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que se manifiesta con una dificultad para leer y para comprender lo que se lee. Esto no está relacionado con problemas en la inteligencia, sino con la forma de procesar las letras y las palabras, por este motivo docentes deben estar en constante formación para intervenir a tiempo y evitar complicaciones a futuro de estudiantes.

Cuando un niño tiene dislexia presenta dificultades para leer de forma fluida, para descodificar las letras que está viendo y para comprender palabras o frases, por lo cual debemos tener estrategias para hacer que el estudiante participe en clases sin que se sienta diferente a sus compañeros.

La dislexia puede tratarse mejorando la habilidad para leer y la comprensión lectora del niño. Para conseguir este objetivo, el niño debe trabajar de forma constante, no solo en el aula sino en casa y debe recibir el apoyo de sus padres para realizar actividades que le permitan progresar y mantenerse motivado.

Se recomienda realizar la prueba de cribado a todo el subnivel de Educación General Media, para identificar si hay riesgo en esta dificultad de aprendizaje e intervenir en etapas tempranas con los estudiantes.

En la asignatura de Lengua y Literatura se debe planificar actividades lúdicas e interactivas en las cuales participen activamente los estudiantes, donde docentes nos convertimos en facilitadores del aprendizaje en habilidades y destrezas lectoras.

Se debe realizar una inducción para el uso de esta guía así los docentes puedan hacer buen uso de la guía y no se convierta en un documento administrativo de docentes para archivar.

Este será un instrumento que ayuda no solamente a estudiantes con Dislexia, sino mediante la misma se podrá apoyar a todos los niños, niñas y adolescentes que lo requieran en el proceso lectoescritor.

ANEXOS

Operacionalización de variables

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DEFINICIÓN NOMINAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Identificar las dificultades en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.	La situación actual referida a los procesos de aprendizaje	Es el conjunto de situaciones referidas al proceso de aprendizaje reflexivo	Observación académica de los estudiantes.	Comprensión
			Observación disciplinaria de los estudiantes.	Seguridad
			Observación interrelación de Estudiantes con PPF.	Valoración Observación. (Herramientas de observación en el aula con presencia de los estudiantes)
Describir las dificultades producidas por la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa	Las características de las estrategias de aprendizaje	La situación educativa de niños especiales es el resultado de las medidas, formas y métodos que benefician o perjudican a los estudiantes e incluyen las	Estrategias didácticas	Trabajo y experiencia pedagógicos. Curricular para necesidades educativas especiales. Preparación de material didáctico.

Particular FESVIP año lectivo 2020- 2021.		situaciones suscitadas en el aula.		Desarrollo de programas específicos y especializados. Observación (Herramientas de observación en el aula con presencia del profesor).
Explicar la comprensión que tienen los docentes sobre la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020- 2021.	Los factores asociados a los procesos pedagógicos	La formación del profesorado es un conjunto de conocimientos específicos y generales que los adquieren durante su formación.	Valoración de capacidades. (Motivación al estudiante).	Encuesta (Factores asociados a la formación docente)
			Desarrollo de programas específicos y especializados.	Políticas educativas especiales.
			Desarrollo de programas de cooperación.	Administracio nes educativas especiales.
Elaborar una guía didáctica	Propuesta pedagógica a	Estrategias didácticas son el conjunto de procedimientos	Aspectos generales del modelo de formación de	Contenido de cursos de formación.

orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje “dislexia” en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.	partir del método proyectivo	pedagógicos orientados al aprendizaje. Aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza basado en la interacción entre estudiantes, quienes en grupos cooperan en el aprendizaje de cuestiones de índole muy variada	docentes para estudiantes con necesidades educativas especiales	
			Ambiente de trabajo para estudiantes con necesidades especiales.	Ambiente de cursos de formación.
			Aspectos generales del modelo de formación de docentes para estudiantes con necesidades educativas especiales.	Currículo: objetivo, contenido, métodos y evaluación de formación de docentes para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 13: Operacionalización de variables

Tabla 14: Rúbrica de Evaluación para competencias Lectoras

Escala estimativa para visitas a aulas virtuales con niños y niñas de séptimos de EGB.

ESCALA ESTIMATIVA DE DESTREZAS LECTORAS PARA VISITAS A AULAS VIRTUALES					
Destreza a Evaluar	1/Insuficiente	2/En proceso	3/Adquirido con errores	4/Adquirido	5/Muy satisfactorio
Comprende lo que lee.					
Emplea una velocidad lectora adecuada para su edad.					
Escribe respetando las normas Ortográficas					
Omite palabras					

Sigue instrucciones					
------------------------	--	--	--	--	--

Tabla 15: Escala estimativa de destrezas lectoras.

Información de entrevista para profesores

La presente entrevista tiene por objeto obtener información sobre la dificultad de aprendizaje “dislexia” en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular Fesvip año lectivo 2020-2021, para lo cual le pido responda a esta encuesta seleccionando la opción que corresponda. Recuerde que hay una escala con la que puede especificar su experiencia, sentimiento u opinión. Agradecemos mucho su colaboración y asistencia.

1.- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el sistema educativo?

1 a 3 años _____

3 a 5 años _____

Más de 5 años _____

2.- ¿A qué edad comenzó a trabajar en el sistema educativo? _____

3.- ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura de lengua y literatura?

(en años) _____

4.- ¿Ha tenido ocasión de recibir formación educativa sobre niños/as con problemas de aprendizaje asociadas a su asignatura, en cursos, jornadas u otros medios de formación?

Sí _____

No _____

5.- Dar respuesta a las siguientes preguntas en base a evaluaciones educativas aplicadas anteriormente con los estudiantes de séptimos de EGB:

5.1. ¿Cuánto valoraría usted en comprensión lectora, con una escala de valoración de 1 a 5, donde uno es insuficiente y cinco es muy satisfactorio?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.2. ¿Cuánto valoraría usted en velocidad lectora, con una escala de valoración de 1 a 5, donde uno es insuficiente y cinco es muy satisfactorio?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.3. ¿Cuánto valoraría usted en ortografía, con una escala de valoración de 1 a 5, donde uno es insuficiente y cinco es muy satisfactorio?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.4. ¿Cuánto valoraría usted en omisión de palabras, con una escala de valoración de 1 a 5, donde uno es insuficiente y cinco es muy satisfactorio?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.5. ¿Cuánto valoraría usted en seguimiento de instrucciones, con una escala de valoración de 1 a 5, donde uno es insuficiente y cinco es muy satisfactorio?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tabla 16: Entrevista para docentes competencias lectoras.

Entrevista en los factores asociados a la formación docente

Respuestas

1. En total desacuerdo

4. En general de acuerdo

2. Bastante en desacuerdo

5. Bastante de acuerdo

3. Poco desacuerdo

6. Totalmente de acuerdo

Nº	ÍTEMS	1	2	3	4	5	6
1	El propósito de la política para Niños/as con problemas de aprendizaje en el país es clara y adecuada a la situación actual.						
2	El apoyo del Estado a la formación de maestros regulares, para niños/as con problemas de aprendizaje ha sido de calidad.						
3	Los entornos educativos regulares están equipados adecuadamente para una educación inclusiva con niños/as con problemas de aprendizaje.						
4	La institución apoya la formación de los profesores regulares para una educación inclusiva con niños/as con problemas de aprendizaje.						
5	Hay cooperación de las familias de niños/as con problemas de aprendizaje.						
6	En la universidad con formación docente, hay programas especiales sobre problemas de aprendizaje.						

Tabla 17: Entrevista semiestructurada para formación docente.

PLAN DE CLASE EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (EVA)

13/2/2021 Gmail - PLANIFICACIÓN PARA INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES DE 7MO EGB

 Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com>

PLANIFICACIÓN PARA INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES DE 7MO EGB
2 mensajes

Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com> 8 de febrero de 2021, 19:52
Para: Cristian Ponce Molina <poncecristian@fesvip.net>

Estimado Coordinador Pedagógico
Cristian Ponce

Adjunto envío la PLANIFICACIÓN PARA LAS CLASES CON ESTUDIANTES DE 7MO EGB A-B-C que se llevarán a cabo los días, miércoles 10 y jueves 11 de febrero del 2021, en el formato institucional indicado anteriormente.

En la espera de sugerencias o correcciones del documento me despido.

--
Saludos
Gabriela Quintero
1717487274

 **PLAN DE CLASE QUINTERO -PUCE-DISLEXIA-10-11-FEB.docx**
99K

Cristian Ponce Molina <poncecristian@fesvip.net> 10 de febrero de 2021, 13:06
Para: "Gabriela Quintero T." <esga.quinta@gmail.com>



RECIBIDO.
(El texto citado está oculto)

--



Coordinación Escuela
FESVIP

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=fc0f355f71&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-2019370313538984232&simpl=msg-a%3Ar374052...> 1/1

		UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR FERNÁNDEZ SALVADOR-VILLAVICENCIO PONCE FESVIP “Comunidad que educa con el corazón”				AÑO LECTIVO 2020- 2021
PLAN DE CLASE EN EVA						
1. DATOS INFORMATIVOS:						
DOCENTE:		ÁREA/ASIGNATUR A:		GRADO/ CURSO		TIEMPO (Semanas)
Lic. Gabriela Quintero		Lengua y Literatura/ Lengua y Literatura		7mo EGB A-B-C		3 HORAS CLASE
Títu lo	TEMA	MODA LIDAD DE ACTUACI ÓN:	FECHA DE INTERVENCIÓN			FEC HA DE FINALI ZACIÓ N
Indic ios de DISLE XIA TEMPR ANA	Competencias lectoras	ZOOM	11 Y 12- 02 -2021			12- 02-2021
2.- PLANIFICACIÓN						
OBJETIVO				CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>Identificar posibles síntomas de estudiantes con la DISLEXIA, mediante la aplicación de actividades en la asignatura de Lengua y Literatura, para ofrecer a los docentes una guía didáctica que brinde herramientas interactivas para favorecer el proceso lectoescritor a niños, niñas y adolescentes, priorizando estudiantes con dislexia.</p> <p>Aplicar estrategias para NNA con DEA, mediante la intervención en la clase para apoyar a ACNEAE en los entornos de aprendizaje en el contexto actual.</p>				<p>Distingue lo relevante de un texto, hace preguntas de lo que lee, infiere el significado de palabras por contextos y recapitula continuamente lo leído.</p> <p>Grafica la estructura de dos o más textos empleando mapas conceptuales, mentefactos, etc.</p> <p>Como resultado del uso de información de dos o más textos argumenta la solución al problema.</p>		

EJE TRASVERSAL:	Trabajo colaborativo y Empatía.	Ac ercam iento socioe mocio nal:	El trabajo colaborativo es aquel en el cual un grupo de personas intervienen aportando sus ideas y conocimientos. ¿De qué se trató el cuento?, ¿Cómo ayudamos a solucionar el problema?, Empatía colocarnos en el lugar del otro. ¿Qué pasaría si fueras tú el del cuento?		
DESTREZAS LECTORAS DE ESCALA ESTIMATIVA	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	EVALUACIÓN		FEC HAS
<p>Comprende lo que lee.</p> <p>Emplea la velocidad lectora adecuada a su edad.</p> <p>Escribe respetando las normas ortográficas.</p> <p>Omite palabras</p> <p>Sigue instrucciones.</p>	<p>MOMENTO ASINCRÓNICO</p> <p>Se enviara al aula virtual a observar los siguientes videos, ANTES DE LA CLASE:</p> <p>“Las letras y Yo” https://www.youtube.com/watch?v=02r121ezfRw</p> <p>La dislexia de una manera diferente. https://www.youtube.com/watch?v=P-ZxK-Fa7jQ</p> <p>MOMENTO SINCRÓNICO</p> <p>ACTIVACIÓN FÍSICA -https://www.youtube.com/watch?v=RG P_Qdyuvnk</p> <p>-Pedir a los estudiantes que se pongan para la clase una camisa blanca o azul.</p>	<p>Internet</p> <p>Computadora</p> <p>Zoom</p> <p>Google classroom</p> <p>Videos dislexia</p> <p>Youtube</p> <p>Formularios Google</p>	<p>M/A: Comprende lo que lee mientras observa los videos.</p> <p>M/S: AF: Identificar lateralidad DEA, sigue instrucciones.</p> <p>AC: Argumenta y comprende lo que lee y observa.</p> <p>Cierre. Se evidencia competencias lectoras y se identifica posibles alumnos con riesgo disléxico por un test de</p>	<p>Técnica: Observación</p> <p>Instrumento: Rubrica de evaluación</p> <p>Propósito: Pre-requisito</p> <p>Técnica: Activación física</p> <p>Instrumento: Escala de estimación</p> <p>Propósito: Transitoria</p> <p>Técnica: Test de cribaje</p> <p>Instrumento: Cuadro Excel Detective Dyslexia</p> <p>Propósito: Diagnóstico – Detección</p>	<p>7mo A y B. 10-02-2021 7mo C 11-02-2021</p>

	<p>ACTIVACIÓN COGNITIVA</p> <p>-Responder a las preguntas: ¿De qué se trata el video?, ¿Qué es la dislexia?</p> <p>-¿Cuál es el mensaje del cuento?</p> <p>¿Cuál es la parte del cerebro que se encarga del lenguaje?, ¿Indica 2 dificultades que tienen las personas que tiene dislexia?, ¿Indica 3 cosas que hacen bien las personas con dislexia?</p> <p>CIERRE</p> <p>-A jugar con Dytective test – Change for Dislexia.</p> <p>-https://www.changedyslexia.org/signin/test</p> <p>-Tendrán 15 minutos para desarrollar junto con la docente.</p>		<p>cribaje. (Este no es un diagnóstico solo es un test de riesgo)</p>	<p>Herramienta:</p> <p>Chat - ZOOM</p>	
--	--	--	---	---	--

3.- ADAPTACIONES CURRICULARES:

ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA ATENDIDA	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN APLICADA
Grado 3	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN APLICADA

NÚMERO DE ESTUDIANTES (Solo iniciales)	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA SUBNIVEL/NIVEL	UNIDAD/BLQUE	MÓDULO DE TEMAS Y CONTENIDO	DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	RECURSO	ACTIVIDADES / RECURSOS			EVALUACIÓN	
						Etapas de Inicio (A)	Etapas de Desarrollo (C)	Etapas de Cierre (C)	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICA/INSTRUMENTO
										TÉCNICA INSTRUMENTO RÚBRICA
4.- BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFÍA (Normas APA)										
Dyctective Change for Dyslexia, 2020, recuperado de: https://www.changedyslexia.org/dashboard/alumni/edit/4ca97311-6a5e-11eb-8ba2-caa3d9240b1a										
RECOMENDACIONES DEL DECE PARA LOS PADRES DE FAMILIA U OBSERVACIONES GENERALES DE CADA PUD										
➤										
6.- FIRMAS DE RESPONSABILIDAD										
ELABORADO			REVISADO				APROBADO			
Docente: Gabriela Quintero			Coordinador de Área: Elizabeth Ramos		Coordinador Pedagógico Lic. Cristian Ponce		Rectorado: Msc. Edison Ponce.			
Firma:										
Fecha: 05-02-2021			05-02-2021							

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Gmail - CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TRABAJO DE TITULACIÓN PUCE

M Gmail FESVIP UNIDAD EDUCATIVA <fesviprectorado@gmail.com>

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TRABAJO DE TITULACIÓN PUCE
1 mensaje

6 de enero de 2021, 18:23


Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com>
Para: Fesvip Educativa <fesviprectorado@gmail.com>

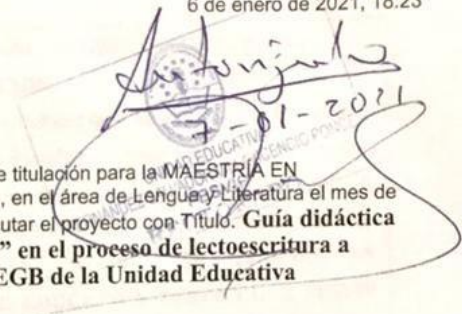
Sr.
MSc. Edison Ponce
RECTOR UNIDAD EDUCATIVA FESVIP

Por este medio solicito a usted su autorización para realizar el trabajo de titulación para la **MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA**, se trabajará con los séptimos años de EGB, en el área de Lengua y Literatura el mes de Enero y Febrero. Adjunto la hoja de consentimiento informado para ejecutar el proyecto con Título: **Guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje "DISLEXIA" en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.**

Por la favorable atención que se digne dar a la presente, me despido agradeciendo su atención.

--
Saludos
Gabriela Quintero
1717487274

 **Consentimiento informado UEP FESVIP.docx**
261K



Escaneado con CamScanner

https://mail.google.com/mail/u/0?ik=a3964cfdb2&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1688181577566403504&simpl=msg-f%3A16881815... 1/1



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL USO DEL NOMBRE INSTITUCIONAL

TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, **Quintero Tapia Estefanía Gabriela**, Con CI 171748727-4, estudiante de la Maestría en **INNOVACIÓN EDUCATIVA**, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, actualmente me encuentro realizando el Plan de Titulación: **Propuesta Innovadora** cuya temática es **“GUÍA DIDÁCTICA ORIENTADA A APOYAR LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE “DISLEXIA” EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA A PARTIR DEL ENFOQUE MONTESSORI, EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO DE EGB DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR FESVIP AÑO LECTIVO 2020-2021”**.

El trabajo de tipo investigativo tiene como objetivo principal: **Ofrecer a los docentes una guía didáctica que brinde actividades para favorecer el aprendizaje de lectoescritura a niños, niñas y adolescentes con dislexia.**

Para llevar a cabo esta investigación deseo su colaboración y aprobación para el uso del nombre de la institución **Fernández Salvador Villavicencio Ponce “FESVIP”** que usted en calidad de **RECTOR** dirige.

La información que se obtenga será empleada únicamente para fines académicos e investigativo, y se velará por el hecho de resguardar la identidad de los colaboradores.

Para cualquier duda o sugerencia, puede contactarse con **Quintero Tapia Estefanía Gabriela** al correo electrónico esga.quinta@gmail.com o al número telefónico **0992785608**.

Atentamente,

Quintero Tapia Estefanía Gabriela

Aprobado por:

Nombre: Msc. Claudia Bravo Castañeda

Cargo: Coordinadora Carrera de Parvularias PUCE.

Fecha: 04-01-2020



**CONSENTIMIENTO INFORMADO
TRABAJO DE TITULACIÓN**

Yo, **EDISON RAÚL PONCE CARRERA** mayor de edad y con número de cédula _____.

DECLARO QUE:

He recibido información sobre del Trabajo de titulación, "GUÍA DIDÁCTICA ORIENTADA A APOYAR LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE "DISLEXIA" EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA A PARTIR DEL ENFOQUE MONTESSORI, EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO DE EGB DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR FESVIP AÑO LECTIVO 2020-2021", para el que se solicita mi colaboración. La información ha sido suficiente al respecto y se me ha informado de todos los aspectos relacionados con la confidencialidad y protección de datos que se obtengan mediante el proyecto.

Mi colaboración es completamente voluntaria y tengo el derecho a abandonar el proceso cuando lo considere conveniente. A través de este documento renuncio a cualquier beneficio económico, académico o de cualquier otra naturaleza que pueda derivarse de trabajo o de sus resultados.

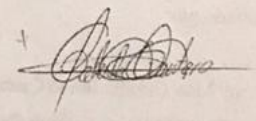
Por tal razón,

DOY MI CONSENTIMIENTO A

1. Participar en el proyecto "GUÍA DIDÁCTICA ORIENTADA A APOYAR LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE "DISLEXIA" EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA A PARTIR DEL ENFOQUE MONTESSORI, EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO DE EGB DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR FESVIP AÑO LECTIVO 2020-2021".
2. Que la maestrante e investigadora principal **Quintero Tapia Estefanía Gabriela**, como estudiante de la Maestría en INNOVACIÓN EDUCATIVA pueda gestionar los datos personales y difundir los resultados del trabajo.
3. Que la maestrante e investigador principal conserve todos los registros obtenidos en soporte electrónico, bajo las garantías y términos previstos según la ley establecida.

Quito, a los 07 días del mes de enero del 2021


 Participante
 Sr. MSc. Edison Ponce


 Investigador principal
 Estefanía Gabriela Quintero Tapia

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com>

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PUCE

2 mensajes

Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com>
 Para: Cristian Ponce Molina <poncecristian@fesvip.net>

14 de enero de 2021, 19:21

Buenas tardes

Sr. Lic. Cristian Ponce, Coordinador Pedagógico de la UEP FESVIP, pido a usted por este medio me ayude validando los instrumentos, para mi Tesis con Título:

Guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje "DISLEXIA" en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.

La misma que posterior a ser validada y colocada las observaciones pertinente, pido a usted enviarme por este medio para verificarlo.

Muchas gracias por su colaboración.

Cualquier inquietud a la orden.

--

Saludos
 Gabriela Quintero
 1717487274

 **COORDINADOR PEDAGÓGICO Instrumento de Validación PUCE.docx**
 376K

Cristian Ponce Molina <poncecristian@fesvip.net>
 Para: "Gabriela Quintero T." <esga.quinta@gmail.com>

18 de enero de 2021, 15:50

Buenas tardes estimada Gabriela, es un gusto poder apoyar en su formación profesional. Después de una revisión del documento enviado le felicito por su excelente propuesta e iniciativa de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de nuestra institución.

Las observaciones que le puedo hacer de los instrumentos enviados para que los tome en cuenta son:

- 1) En la tabla de variables como indicador en las estrategias didácticas tenemos un currículo para necesidades educativas especiales y en la reforma curricular del 2016 no contempla un currículo específico para esto, maás bien contamos con manuales de adaptaciones e implementaciones pero como un currículo como tal no lo conozco.
- 2) En relación a la ESCALA ESTIMATIVA PARA VISITAS A AULAS VIRTUALES la columna que indica destreza a evaluar nos indica por ejemplo comprende lo que lee, y tal vez estamos colocando un indicador más que una destreza ya que es una acción que ya se logró.

Las observaciones se realizaron según mi perspectiva de ahí corresponde ya a los objetivos que usted se ha planteado, que tenga una buena tarde.

[El texto citado está oculto]

--

Coordinación Escuela
 FESVIP

1/2021

Gmail - VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PUCE



Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com>

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PUCE

1 mensaje

Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com>
Para: dannydece@fesvip.net

14 de enero de 2021, 19:25

Buenas tardes

Psic. Daniela Anchatipan, Coordinadora del departamento de DECE de la UEP FESVIP, pido a usted por este medio me ayude validando los instrumentos, para mi Tesis con Título:

Guía didáctica orientada a apoyar la dificultad de aprendizaje "DISLEXIA" en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa Particular FESVIP año lectivo 2020-2021.


La misma que posterior a ser validada y colocada las observaciones pertinente, pido a usted enviarme por este medio para verificarlo.

Muchas gracias por su colaboración.

Cualquier inquietud a la orden.

--

Saludos
Gabriela Quintero
1717487274

 **COORDINADORA DECE Instrumento de Validación PUCE.docx**
376K

1/2/2021

Gmail - VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



Gabriela Quintero T. <esga.quinta@gmail.com>

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

1 mensaje

Daniela Anchatipan Caiza <dannydece@fesvip.net>
Para: esga.quinta@gmail.com

18 de enero de 2021, 10:27

Gabita ya revise el documento y esta super bueno, no hay ninguna observación al contrario ésta guía debemos aplicarla.

 **COORDINADORA DECE Instrumento de Validación PUCE.docx**
378K

PLAN DE TITULACIÓN MESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA



QUINTERO TAPIA ESTEFANIA GABRIELA

Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.

30 DE ENERO DE 2020

PUCE, PLAN DE TITULACIÓN MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

MSc. Jose Bermudez



QUINTERO TAPIA ESTEFANIA GABRIELA

Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.



30 DE ENERO DE 2020
PUCE, PLAN DE TITULACIÓN MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA
MsC. Jose Bermudez

I. INFORMACIÓN DEL MAESTRANTE

APELLIDOS/NOMBRES:	Quintero Tapia Estefanía Gabriela
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1717487274
EMAIL:	esga.quinta@gmail.com
TELÉFONO:	0992785608

II. INFORMACIÓN DEL DIRECTOR TUTOR DEL PROYECTO

APELLIDOS/NOMBRES:	Bermudez García José Ángel
CÉDULA DE IDENTIDAD:	
EMAIL / TELÉFONO:	jbermudez647@puce.edu.ec
VINCULACIÓN CON FCIED:	S <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> No
UNIDAD ACADÉMICA:	
GRADO ACADÉMICO PREGRADO	
GRADO ACADÉMICO POSGRADO	

III. DATOS GENERALES DEL PROYECTO

PROPUESTA DEL TÍTULO DEL PROYECTO: <i>Breve, preciso y claro. Máximo 20 palabras</i>	DEL DEL	Guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque Montessori, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.
PROGRAMA POSTGRADO:	DE	Maestría en Innovación Educativa <input type="checkbox"/>
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:	DE	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrollo e Innovación Curricular <input type="checkbox"/> ❖ Innovación e Intervención Educativa <input type="checkbox"/>
DURACIÓN DEL PROYECTO:	DEL	Año lectivo 2019-2020
FECHA DE PRESENTACIÓN:	DE	30-01-2020

IV. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La tendencia en educación especial en torno a la teoría de normalización que se desarrolla en el siglo XXI tuvo sus inicios en 1970. Gracias a este contexto, se focaliza la ayuda específica para cada estudiante, llegando a la educación integrada o inclusiva en la década de 1980. Con este enfoque, fueron moldeadas las necesidades, los aspectos de la vida y prácticas educativas especiales del estudiante. Conforme las necesidades educativas sean cubiertas, aumenta el grado de integración social. En base a esto, la dirección de educación especial en Ecuador desarrolló la expectativa de una educación integrada e incluyó a niños con necesidades especiales en aulas regulares.

Sin embargo, los maestros tienen un impacto decisivo en el cumplimiento efectivo de la educación inclusiva de los niños con necesidades especiales. En definitiva, la tarea de los profesores es integrar a estos niños en las escuelas. Para que esta inclusión pueda tener éxito, es necesario mejorar la interacción entre estudiantes y profesores, los métodos de enseñanza, la formación del profesorado, el sistema de evaluaciones y el papel que cumplen los profesores para esta clase de educación. El tema de educación especial todavía tiene algunas falencias competitivas en el Ecuador. Por esta razón esta investigación pone énfasis en estos problemas y en varios de sus aspectos fundamentales.

En primer lugar, según el Informe International Disability and Development Consortium (2013, p.6): “la educación de niñas y niños con discapacidad es un asunto urgente”. El Banco Mundial (2011) estima que “el 15% de la población mundial posee una discapacidad. Globalmente, se estima que existen 93 millones de niñas y niños que poseen una discapacidad moderada o severa y muchos de ellos no están escolarizados” (p.29). Según estudios realizados, estos dan a conocer que por el hecho de poseer una discapacidad, las probabilidades para que dichas niñas y niños no sean escolarizados aumentan a más del doble comparado con los estudiantes normales. El número de personas con discapacidades se incrementa anualmente, principalmente como resultados de enfermedades adquiridas, sufrimiento de accidentes de tránsito, laborales, domésticos y enfermedades genéticas, que producen, en muchas ocasiones, secuelas irreversibles.

En el caso de Ecuador, mencionado por Rivas (2013): “En el Ecuador existen 42.404 personas con carnet que los acredita como personas con discapacidad y de ellas 7.862 (20%) son menores de edad” (p.4). Con una población tan grande que necesita de educación, los retos son enormes. Esto puede evidenciarse en los estudiantes de la Unidad Educativa Fernandez Salvador Villavicencio Ponce (FESVIP), ubicada en el Cantón Quito, Provincia de Pichincha, donde acuden alumnos con discapacidades de grado 1, 2 y 3. Muchos de los estudiantes con discapacidad no asisten a la escuela especializada y se incorporan como estudiantes del sistema educativo regular.

También se ha averiguado que la calidad de la educación inclusiva no es satisfactoria. Como consecuencia de estos problemas de calidad, los niños con discapacidad que tienen acceso a la educación escolar no participan, ni llegan a su máximo potencial de forma igualitaria con relación a sus compañeros no discapacitados. Esto tiene implicaciones muy serias a la hora de encontrar trabajo y de ejercer un papel activo en la vida social, política y económica. En segundo lugar, un fallo en el sistema educativo para estos estudiantes con discapacidad puede afectarlos de varias maneras y de forma irreversible. El Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo, IDDC por sus siglas en inglés, declara al respecto (2013):

Los estándares nacionales en la formación del profesorado pueden variar de forma significativa de un país a otro y, con frecuencia, son inadecuados. La formación docente del profesorado de escuelas regulares tampoco les prepara para la enseñanza en clases diversas y, en particular, no les proporciona la confianza, el conocimiento ni las habilidades para apoyar a los estudiantes con discapacidad de forma efectiva. Ésta es una de las razones principales por las que las niñas y niños con discapacidad permanecen fuera de la escuela, o son excluidos del proceso de aprendizaje escolar (p.7).

El problema es que la mayoría de los profesores están conscientes de que enseñar a personas con discapacidades es complicado, además saben que no cuentan con un método adecuado de enseñanza para brindarles una educación especial adecuada. Una de las razones principales de la baja calidad de la educación especial es la gran carencia de formación docente. Los profesores no están preparados para la enseñanza en clases diversas y no se les proporciona de forma efectiva la confianza, el conocimiento, ni las habilidades para apoyar a los estudiantes con discapacidad.

Entre otras razones se pueden mencionar las siguientes: un alto índice de desinterés y desconocimiento de los profesores cuando se habla de discapacidad, junto a una falta de formación continua, reciclaje y actualización de conocimientos. Sobre todo, al tratarse del profesorado de pedagogía terapéutica, en cuya formación están consideradas estas cuestiones. Existe una gran necesidad por incluir áreas terapéuticas de la enseñanza, como:

psicoterapia, terapias de lenguaje, física y ocupacional, entrenamiento de adaptación y actividades de educación terapéutica, áreas que en su totalidad deben ser incluidas en los cursos de formación del profesorado, que deberían ser prioritarias y constituirse en aspectos fundamentales en los procesos de aprendizaje-enseñanza para quienes trabajan con niños con necesidades especiales.

Otro factor importante que Rivas (2013) considera, establece que: “El país tiene este problema con otro adicional, no tener especialistas en educación especial que conozcan e investiguen las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Sólo hay profesionales generales de tercer nivel, licenciados quienes trabajan” (p.4). Aunque exista un número de profesionales interesados en estas áreas, las universidades del país en la actualidad no disponen de suficientes cursos para enseñarles cómo actuar en estos casos de procesos educativos para personas con necesidades especiales. La baja oferta de programas de pregrado y posgrado en educación especial hace que se cuente con un número deficiente de especialistas. Así mismo, la baja inversión del Estado con respecto a posgrados en esta especialización se traduce en un nivel bajo de investigación de programas educativos específicos necesarios. Lo que en definitiva perjudica tanto al docente como al alumno quien recibe una formación poco especializada. Aunque es conocido que es muy complicado dar clases a estos estudiantes, la oferta de cursos y las posibilidades de orientación son casi nulas.

Como resultado, el diseño curricular con respecto al contexto actual de las necesidades de educación especial está desactualizado. Por lo tanto, no existe progreso académico por parte de los estudiantes. La existencia de un currículum estandarizado no es útil para atender a todos los alumnos/as, puesto que cada quien presenta una situación (emocional, física, etc.) diferente. En cuanto a la necesidad de cambios en el modelo educativo necesario para atender la diversidad, las mejoras en metodología, currículum y formación del profesorado son las premisas de actuación para vertebrar el cambio educativo.

Un problema adicional es la carencia de formadores de profesores. El exceso de carga laboral por parte del profesorado reduce su colaboración en estas actualizaciones; esto acarrea consigo implicaciones muy serias que se pueden apreciar claramente a la hora de

buscar un trabajo o al desempeñar un papel activo en la vida social, política y económica de sus respectivos países. El Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo (2013) formula la siguiente pregunta:

¿Por qué necesitan los políticos y los formadores del profesorado entender lo que es la educación inclusiva? Aquellas personas que desarrollan e implementan las políticas acerca de la educación y la formación del profesorado (el personal del Ministerio de Educación, así como directores y formadores en las instituciones de formación del profesorado), necesitan tener un buen conocimiento de la educación inclusiva, ya que han de ser capaces de promover la inclusión en todas las áreas de trabajo de las cuales son responsables y no simplemente asignar la responsabilidad de la inclusión a un número pequeño y aislado de expertos.(p. 10)

Todo debe unirse a otros 'bloques constructivos dentro del sistema educativo' (política y gobernabilidad, financiación, currículum y evaluación, equipamiento y materiales, infraestructura, sistemas de información...). El Gobierno requiere de apoyo y motivación para elaborar sistemas tributarios justos y necesarios, relacionados con la financiación educativa y formación docente y aquellas personas que apoyen monetariamente la educación del profesorado podrán hacerlo motivando y desarrollando políticas de educación inclusiva que incluyan a los más marginados, como se contempla en la Constitución de la República.

2. INTERROGANTES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACION:

1. ¿Cuáles son las dificultades en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020?

2. ¿Cuáles son las dificultades producidas por la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020?

3. ¿Cómo comprenden los docentes a la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020?

4. ¿Cómo estaría configurada una guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura con enfoque Montessori en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020?

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Objetivo General:

1. Diseñar una guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura con enfoque Montessori en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar las dificultades en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.

2. Describir las dificultades producidas por la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.

3. Explicar la comprensión que tienen los docentes sobre la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.

4. Configurar una guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura en niños de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.

4. JUSTIFICACIÓN:

El diseño de esta guía pretende dar solución a la problemática que se evidencia actualmente en la Unidad Educativa FESVIP, de la ciudad de Quito, relacionada con la metodología Montessori, juego trabajo y su aplicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes que poseen dislexia, permitiendo su desarrollo afectivo, psicomotriz y social, a través de la detección temprana de su NEE, con movimiento corporal como forma de expresión, el desarrollo de la identidad y autoestima, control de las emociones así como la relación y convivencia con los individuos de su entorno.

Los actores principales involucrados en el desarrollo de este proyecto serán directivo, docentes, estudiantes y padres de familia de la institución seleccionada, además de contar con la información bibliográfica pertinente. Para su diagnóstico se implementara técnicas e instrumentos de carácter cualitativo como la observación a tres docentes de Educación Básica media de séptimo de EGB A, B y C, así como la entrevista al rector de la institución, coordinadora del DECE y grupo focal con los padres de familia, quienes influyen de manera significativa en la formación integral de los estudiantes.

Ante la presencia de problemas en el aprendizaje de lectoescritura y el escaso dominio docente en metodología activa se plantea como alternativa de solución la realización de una guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura a partir del enfoque MISSOURI, en estudiantes de séptimo de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020, con el propósito de fortalecer el desempeño profesional de los maestros del establecimiento e impulsar la inclusión educativa de los estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje como la dislexia evolutiva y adquirida.

Este estudio parte de la siguiente premisa: un profesor con una formación efectiva en educación especial se desempeñará mejor en sus actividades educativas. También lo hace con la convicción de que la práctica, la experiencia, previa y continua, y la comunicación entre maestros resultan de mucha utilidad. Del mismo modo, se incluye en esta concepción de formación de profesores a muchos agentes implicados en la enseñanza de necesidades especiales, como padres, escuelas, de toda la comunidad educativa en general.

Para este fin, proponemos primero saber cómo se practica una buena educación especial, qué se requiere para enseñar y aprender en este contexto específico, cuáles son los problemas que enfrenta actualmente la educación especial para las personas con discapacidades. Así, se puede saber qué es lo que más necesitan los estudiantes con discapacidades y qué necesitan los profesores que se encargan de la educación especial. Este trabajo se propone analizar este problema y proponer una posible solución.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

a) Antecedentes de la investigación:

Entre los varios estudios que han precedido a este, los siguientes son los que más se relacionan con nuestro tema de investigación. En “El docente de educación media general ante la diversidad funcional de los estudiantes. Un reto de la educación inclusiva. (Tesis)” de Ramírez (2014), se presenta cómo en Venezuela han existido cambios en el Sistema Educativo en función de la integración e igualdad de derechos para los ciudadanos y ciudadanas. Uno de ellos es la asistencia de estudiantes con diversidad funcional en las aulas regulares de clase, sin propiciar la formación del docente no especialista en esta área. Por ello, este estudio se fundamentó en la matriz epistémica pospositivista, bajo un enfoque interpretativo y un método etnográfico. Esta tesis tiene conexión con nuestra tesis, pues busca entender la actitud docente ante la diversidad en los alumnos.

Otra obra que se relaciona con nuestro tema de investigación es “Mercado objetivo para la formación de especialistas en educación especial para la inclusión educativa. Propuesta de un programa de posgrado. (Tesis)” de Rivera (2013). El principal objetivo de esta obra es crear un programa de posgrado en Educación Especial para implantarlo en la Universidad de Guayaquil. Tiene como marco relevante una respuesta a la demanda de la inclusión, que es política de estado actualmente. El estudio propuesto persigue atender las necesidades educativas especiales del sector estudiantil con discapacidad, que es cada vez más numeroso, promover la especialidad de docentes en Educación Especial a través de programas de posgrado, los mismos que tienen contenido actualizado. Su aporte es fundamental, pues

contribuye a mejorar la calidad de vida a través de la inclusión educativa y en el mercado, donde hoy se obliga a dar trabajo en cada institución a dos personas con discapacidad e igualmente existe un proceso de integración que promueve el ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación regular. La investigación es de modalidad cuali-cuantitativa, y el tipo es documental, de campo, descriptiva y de proyecto factible. En esta tesis pude encontrar ciertos resultados relacionados con mi tesis en la educación especial, por lo que se hace necesario formar más profesionales especializados en Educación Especial por la deficiencia existente.

Además, una obra que trata sobre los centros de estudio para niños con necesidades especiales es la obra de María del Carmen Pegalajar (2014) titulada “Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial.” En esta se incluyen los datos de centros de educación especial andaluces en cuyas aulas se practica la educación inclusiva. Entre sus resultados, podemos encontrar la búsqueda de necesidades formativas de los docentes, la influencia de la formación permanente y una base sobre la cual se pueda proponer una mejora en la formación docente. La relación que tiene esta obra con nuestra tesis es que usa encuestas como su primer método de recolección de datos. Los datos brindan información de diferentes miembros de la comunidad y constituyen una oportunidad de mejoramiento para el profesor.

En relación a la formación docente, la obra de Libia Vélez Latorre (2013), “La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Artículo”, es se centra en las actitudes de los docentes con la vinculación a programas de educación inclusiva. Se hizo esto a través de una estadística descriptiva entre 94 estudiantes. La autora concluye que los profesores tienen actitudes a favor de la educación inclusiva. Además, encuentra que ellos mismos se ven como la pieza central de este tipo de educación. Los resultados muestran que las facetas propuestas en la fase del mapeo para evaluar las actitudes -medida de la actitud, agentes y escenarios educativos, y elementos didácticos- fueron confirmadas por el análisis SSA. La metodología y ciertos conceptos están relacionados y pueden ser replicables en nuestra tesis.

Por último, la obra “Competencias del docente en el desempeño de la educación inclusiva al aula regular” (Tesis). De Saraí Tallavó D (2014), se relaciona con las competencias docentes y su relación con la educación inclusiva que se abordan también en nuestra investigación. Alineado a este tema, Tallavó (2014) describe las competencias personales y profesionales de los profesores de educación inclusiva. La investigación de Tallavó es de tipo descriptiva o evaluativa, pues especifica las características de un grupo de personas al mismo tiempo que evalúa su desempeño y servicio a la sociedad. Se relaciona con nuestra tesis en cuanto pretende abarcar más allá que los ámbitos exclusivos de los niños (los estudiantes) o los maestros.

b) Bases Teóricas:

En este capítulo se examina y se explica la historia, los conceptos y las características propias. De cuatro teorías: Necesidades Educativas Especiales, Educación Montessori, Teoría de Vygotsky y Teoría de Reuven Feuerstein. Adicionalmente se menciona la importancia y el papel en la formación de los docentes, su relación con los estudiantes y el impacto en la educación especial.

1. Necesidades Educativas Especiales

Hablar de las necesidades educativas especiales involucra a estudiantes con algún tipo de discapacidad, quienes son parte activa del proceso educativo y por múltiples circunstancias presentan problemas en su aprendizaje. Estos estudiantes no son valorados adecuadamente ni remitidos a los especialistas correspondientes para que los valoren adecuada y completamente de acuerdo al origen de sus trastornos en su proceso de aprendizaje; en consecuencia, los estudiantes con discapacidades no deberían estar excluidos de las necesidades educativas especiales.

Esto implica la necesidad de tener una idea clara y concreta para dar una atención adecuada a estos estudiantes. Esperamos que este trabajo sirva como guía de estudio y motivación para encontrar mayor información sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales. A continuación, nos referiremos brevemente al marco de las necesidades educativas especiales a través de su concepto y evolución desde la educación especial tradicional con el fin de encontrar una forma de aplicar esta teoría en el proceso

formativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. La presente investigación tomó como base a estudiantes dificultades en el proceso de lecto escritura.

2. Concepto de Necesidades Educativas Especiales

Antes de conocer el concepto de las necesidades educativas especiales, es importante conocer el de educación especial tradicional, porque aquí se fundamenta la educación especial. Tradicionalmente, la educación especial ha tenido un enfoque correctivo centrado en las deficiencias del estudiante. Las acciones de este modelo se enfocan en lo que el niño o la niña son incapaces de hacer y no en sus habilidades. Es decir, el punto de partida de la educación especial históricamente ha recaído en la carencia del estudiante (Ortiz, 1995). Por educación especial se comprende al trato que los profesores imparten a personas que sufren de algún tipo de insuficiencia. También podemos referirnos a la educación especial como aquella dirigida a los estudiantes que necesitan de ésta, sea por causa de sobredotación intelectual, discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales.

En la actualidad, el concepto de educación especial se ha ampliado a un nuevo modelo, más abierto y flexible (Ortiz, 1995), que comprende mayor variedad de casos enfocados en compensar las necesidades de los estudiantes, tanto en centros regulares como especializados. Este nuevo concepto de educación especial también abarca a un gran número de estudiantes que presentan problemas de aprendizaje o de conducta en las aulas regulares. Pero, por otro lado, el concepto de NEE para la diversidad no implica negar la obligación de atender adecuadamente a los alumnos con NEE, pues algunos especialistas, por su gran deseo de procurarles el acceso a una escuela regular, piensan que el niño especial puede llegar al programa normal sin adecuaciones y sin intervención del maestro de apoyo, lo cual traería como consecuencias el volver a caer en una escuela generalizada que no considera las necesidades específicas y por lo tanto no puede brindarle una atención adecuada.

Brennan (1988) define las necesidades educativas especiales y la educación especial como aquellas que existen cuando

“hay una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquiera de estas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarias algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adecuadas para que el o la estudiante sea educado adecuadamente en forma eficaz. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en una continua que va desde leve hasta aguda, puede ser permanente o temporal en el desarrollo del estudiante. (p.34)

Este concepto se lo debe abordar desde los inicios de su desarrollo histórico, por lo que es necesario contextualizarlo para comprender cómo evolucionó desde la percepción de discapacidad a las necesidades educativas especiales.

Aunque el alcance de la educación especial se ha expandido, se debe identificar a los estudiantes con necesidades especiales y seguir observando minuciosamente lo que necesita. ¿Qué se requiere para educar a niños con necesidades educativas especiales? Cuando un estudiante presenta mayor grado de dificultades para acceder al aprendizaje que determina el currículo correspondiente a su edad, contexto sociocultural y económico, (tanto en el aula, como en la escuela), se puede decir que tiene necesidades educativas especiales. Sin embargo, la tarea de la educación especial es pensar cómo esto se puede aplicar a los estudiantes con discapacidades especiales.

En estos casos, las adecuaciones de los diferentes componentes curriculares, como adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículo escolar, incorporando mayores y/o diferentes recursos a fin de lograr los objetivos consignados curricularmente, son necesarios para compensar dichas dificultades de adaptación.

3. El alumno con necesidades educativas especiales

El alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pasa de un modelo de Educación Especial (EE) segregada a un modelo constituido por dos caras de una misma moneda: un modelo integrado en el sistema educativo ordinario que permite dar respuesta a todos los alumnos desde el currículum ordinario, y otro centrado en la respuesta educativa que puede proporcionar un centro específico para algunos casos severos y permanentes a

quienes se les brinda, en parte o en su totalidad, el currículo ordinario cuya enseñanza se ajusta a una taxonomía funcional tendiente al logro de la máxima capacidad de autonomía de los alumnos.

Desde esta nueva concepción se entiende que cuando se presenta una discapacidad física, sensorial, intelectual, emocional o social, éstas deben ser abordadas por el profesor ordinario, realizando adaptaciones a las condiciones de aprendizaje, de manera que se facilite el proceso de desarrollo del alumno, pero cuando la severidad de la deficiencia y su carácter permanente impidan dicha integración, la atención deberá desarrollarse en centros especializados. Dentro de la categoría de necesidades educativas especiales se debe conocer el tipo de situaciones que se presentan en este contexto para comprender cuáles son las necesidades específicas del alumno con discapacidad o talentos especiales.

4. La Educación Montessori

En el siglo XIX, la italiana María Montessori, pionera en muchos sentidos, desarrolló una nueva y revolucionaria visión de la educación infantil. Ella planteó que los niños, a diferencia de lo que se creía en la antigüedad, eran seres independientes, con una mentalidad individual, capaces de encontrar soluciones y muy hábiles para adquirir conocimientos. Lo único necesario para una buena educación era un cambio de papeles en el sistema: los niños debían ser investigadores activos y los profesores facilitadores más pasivos. Según Montessori, la creación de un ambiente preparado y seguro, más la proporción de material adecuado, y docentes con cualidades alineadas a los principios de esta teoría, que trabajen como un vínculo entre el conocimiento y el estudiante, son elementos clave en la autoformación infantil y su desarrollo mental (Schilling, 2011).

5. Metodología de Montessori

En este capítulo se examina la visión de María Montessori con respecto a los niños y su educación. Además se hace referencia al cambio de percepción que tuvo ella sobre los

infantes y los efectos en su metodología y filosofía de enseñanza. Montessori habló de los niños, de los requisitos y la importancia del entorno y el material para un mejor aprendizaje. Para Montessori, los niños son seres libres, y considera que ellos desarrollan un infinito potencial creativo constante. Montessori considera que los niños nacen con una naturaleza mental peculiar y aprenden de la experiencia mientras interactúan con el medio ambiente. Por lo tanto, este método nació con la idea de ayudar al niño a obtener un desarrollo integral con bases científicas para lograr al máximo el desarrollo de sus capacidades intelectuales, físicas, psíquicas y espirituales (Ramírez, 2009).

Así que basó sus ideas en el respeto y en la capacidad de aprender de los niños. El principio básico que sostenía era que el niño necesitaba estímulos y libertad para aprender, y que el maestro debía dejar que el alumno expresara sus gustos, preferencias y algo más importante, que el alumno se equivocara y volviera a intentar lo iniciado. Por lo tanto, de acuerdo con esta visión, los niños no son adultos en miniatura y no se los debe tratar como a tales. Montessori concibió a los niños como la esperanza de la humanidad, dándoles la oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, así el niño en la adultez tendrá la capacidad suficiente para hacer frente a los problemas de la vida.

Montessori pone énfasis en que a los niños se les debe proporcionar un medio ambiente óptimo para el aprendizaje, que facilite la actividad del niño y que, a más de ser un factor importante en su pensamiento educativo, sirva para protegerlos. El primer objetivo del ambiente preparado es hacer que el niño crezca lo más independiente posible. El ambiente preparado es un lugar donde los niños pueden hacer su propio trabajo sin ayuda de los adultos. Por lo tanto, el ambiente adecuado es un lugar donde los niños se vuelven cada vez más activos, en cambio los profesores más pasivos. Cuando un niño vive libremente en un ambiente preparado, comienza a comunicarse y siente amor por lo que lo rodea (Oh Geum hui, 1993).

El segundo objetivo del entorno preparado es la protección del niño. Los niños necesitan circunstancias especiales porque sus talentos mentales están en un estado de desarrollo. Para

un desarrollo óptimo de los niños, éstos deben ser protegidos de los riesgos físicos y obtener una nutrición mental adecuada, que les ofrece un ambiente ordenado. Aunque los niños quieran vivir libremente en este ambiente, es importante que el ambiente en su conjunto esté siempre dentro del alcance de la atención del maestro.

El tercer objetivo de un ambiente preparado es tratar de liberar en su totalidad la mente del niño ya que no lo puede hacer por sí mismo; por eso, deben estar preparados para un ambiente espiritual, lleno de ingredientes intelectuales, morales, físicos y sociales de acuerdo con las necesidades de su tamaño físico. En este proceso, se debe satisfacer el deseo de desarrollo armónico de la personalidad del niño además de promover el desarrollo de su normalización.

5.1 Teoría del maestro Montessori

Montessori tuvo un punto de vista muy diferente al concepto de docente que tradicionalmente se había mantenido en el pasado. Por lo tanto, es natural que sintiera la necesidad de una nueva formación del maestro, acorde con la nueva educación. La educación Montessori es el resultado de observaciones científicas basadas en la comprensión de los niños. Se cambió la concepción de que el niño fuese un adulto en miniatura a la de que posee una personalidad única como ser independiente, junto a posibilidades de autoformación.

Montessori (Lee Gutek, 2004) afirmó que “los maestros están aprendiendo de los niños a completarse como educadores. Necesitamos saber cómo atraer a las personas que están latentes en el espíritu de los niños” (p.44). Por lo tanto, el maestro debe ser capaz de comprender y aplicar eficazmente la relación correcta entre el adulto y el niño.

Montessori señaló al profesor como director adecuado para la orientación del niño. Se refirió a los profesores como aquellos cuya misión principal es enrumbar la energía natural del niño, más que la enseñanza. Esto no significa que se debe enseñar con instrucción directa,

sino que se debe apoyar el crecimiento y desarrollo del niño indirectamente, con el apoyo de actividades voluntarias.

Montessori observó que los niños podrían haber normalizado la formación de la personalidad según la percepción del maestro. Además, para evaluar sus cualidades consideró en conjunto su nivel intelectual, estabilidad emocional, actitud social y características mentales, principalmente, la moralidad de los profesores que enfatiza la fe, el afecto, la humildad, la paciencia, etc. Además, hizo hincapié en los esfuerzos constantes, servicio, perspicacia y sensibilidad para el automejoramiento.

Por lo tanto, el maestro Montessori debió tener en primer lugar la capacidad de entender al niño, mirar a toda la educación y ser técnicamente superior, además de ser científico y poseer un alto grado de moralidad.

En Montessori, el papel del maestro en la educación está directamente relacionado con la comprensión de la esencia educativa Montessori, que pide al maestro basarse en su nueva estructura para educar a los niños, además de poseer la capacidad de estimulación para despertar en los niños el interés en el campo espiritual. El papel de los profesores Montessori es el de observadores y constructores ambientales.

En primer lugar, el rol de observador es uno de los papeles más importantes del profesor Montessori quien debe poseer la capacidad de observar con delicadeza el espíritu científico de los niños, comprenderlos y guiarlos. De aquí que, para que la observación sea realmente científica, no se necesita una técnica estandarizada, sino únicamente la preparación mental del maestro. Esto significa que los maestros deben estar conscientes del significado de humanidad, tener una estrecha relación con el niño a más de mirarlo como a un individuo (Montessori, 1973).

Al observar a los niños, el maestro debe guiar a los niños para que estos puedan modificar su comportamiento y descubrirse a sí mismos. El docente debe saber con precisión tanto el

significado como el propósito de la observación científica además de poseer el conocimiento necesario sobre los métodos de preparación y observación e intuir lo que le acontece al niño.

En segundo lugar, el papel de los constructores ambientales en la educación Montessori constituye el método básico de la educación en un medio ambiente adecuado. En éste, los niños tienen mayores posibilidades para su desarrollo y se supone que el medio ambiente desempeña un papel fundamental en el desarrollo total del niño. Así, la composición del entorno preparado se convierte en una importante tarea de conexión entre el profesor Montessori y sus estudiantes.

Pues gracias a los preparativos, el medio deviene el más adecuado para su desarrollo integral. El maestro debe tener la capacidad de preparar el material didáctico y proporcionar el mejor ambiente preparado en el momento óptimo y servir como un vínculo entre el niño y su ambiente para optimizar el proceso de aprendizaje.

La decisión del docente de cómo prepararse para el medio ambiente, determinará el contenido específico y el alcance del desarrollo infantil. Por lo tanto, el maestro Montessori debe preparar un ambiente que responda a la sensibilidad de cada individuo, respetando la espontaneidad de los infantes, ya que éstos crecen y se forman mientras absorben el medio ambiente en el que están insertos.

Para el autodesarrollo de los niños, el medio ambiente como fuente de educación debe ser administrado por un docente entusiasta, que pueda llamar la atención de los niños distraídos, estimulando el trabajo conjunto en un ambiente luminoso y preciso. Para lo cual, el profesor debe acercarse a los niños mediante el ambiente preparado y con conocimiento óptimo de su material didáctico. Los maestros deben ser capaces de elegir el material didáctico apropiado para un niño y tener conocimiento tanto del texto, como del campo específico. El material didáctico debe ser presentado de una manera ordenada y precisa para que el niño tenga interés y lo entienda.

5.2 Importancia de educación Montessori en la educación especial

Montessori adoptó diversas ideas en los campos de estudio, elaboró su propio pensamiento educativo con el fin de comprender más profundamente el proceso de desarrollo de la vida humana y la importancia de su formación. Su propuesta de enseñanza sugiere muchas implicaciones para la educación moderna, durante las primeras etapas de la infancia. Por supuesto, aunque ésta ha sido aplicada a niños con inteligencia normal, los conceptos básicos de educación de Montessori también pueden ser aplicados a los niños con necesidades educativas especiales y considerarlos como parte del grupo universal.

En primer lugar, una de las mayores contribuciones de Montessori es el establecimiento de una nueva pedagogía científica para los niños. Esto se aplica igualmente a los niños que necesitan educación especial (Bryant Goertz, 2001). Sobre la base de los niños con necesidades educativas especiales, se ha observado y estudiado sistemáticamente sus actividades en el "ambiente preparado", se ha podido descubrir que los niños con necesidades educativas especiales son individuos independientes con mentes creativas, y también se ha reconocido su existencia autónoma y subjetiva, siendo posible realizar una educación valiosa a través de la comprensión y la investigación científica del niño con necesidades especiales.

En segundo lugar, el pensamiento educativo Montessori fue influenciado por el naturalismo. Este señala que los niños se desarrollan de acuerdo con las leyes de la naturaleza cuando el potencial interno y la capacidad del niño reciben la orientación y la dirección apropiadas (Schilling, 2011). Los niños con necesidades especiales también son capaces de desarrollarse y encontrar formas y funciones elevadas si se les otorga libertad, es decir que deben ser educados para que puedan expresarse y realizar actividades libremente en un entorno preparado.

En tercer lugar, lo más importante que descubrió Montessori al observar a los niños es el principio del trabajo. En la educación Montessori, el trabajo a través del material didáctico no es sólo un movimiento corporal, sino también la concientización de poder controlar el movimiento de los músculos. El desarrollo de estos movimientos es la base para promover el desarrollo de la inteligencia expandiendo el alcance de la experiencia mediante el control

de los músculos. Los niños con necesidades especiales también pueden aprender a desarrollar la paciencia, resistencia y emociones afectivas a través de la concentración al realizar sus tareas.

Como se mencionó anteriormente, la educación Montessori se basa en el trabajo de materiales individualizados que corresponden al nivel de desarrollo. Estas herramientas ayudan a los niños a crecer con alegría además ayuda en el auto-crecimiento a través de la observación. Personalmente, creo que es un campo que necesita una continua reflexión y aplicación como propuesta formativa, no sólo en la educación regular, sino también en la educación especial.

6. Teoría de Vigotsky

En la teoría de Vigotsky se considera una base sociocultural para la explicación y comprensión del desarrollo cognitivo de los niños. Su constructivismo social incluye el desarrollo de las capacidades psicológicas de los niños con discapacidades de desarrollo. La teoría de Vigotsky, que examina la formación docente constructivista, es un proceso complejo que incluyen la conciencia y construcción del conocimiento, incluyendo el establecimiento de conciencia de identidad y actitud como maestro (Lehrer & Shumow, 1997). El proceso exitoso que utiliza estos principios llevaría a tener más estudiantes bien formados y profesores que planifiquen las clases -el proceso de aprendizaje-enseñanza para desarrollarlas- de acuerdo a sus necesidades específicas.

En este capítulo se estudia la teoría de Vigotsky y las características más importantes sobre su metodología de enseñanza. Además se hace referencia a varios conceptos claves, entre ellos: la zona de desarrollo proximal, las pautas educativas como énfasis en el papel del entorno social y cultural, la intervención y mediación en el aprendizaje que impulsa el desarrollo. También se mencionan las implicaciones sobre el constructivismo social en la educación especial.

6.1. Metodología de enseñanza de Vigotsky

El proceso de enseñanza y aprendizaje es básicamente un intercambio de información entre profesores y estudiantes o entre estudiantes y estudiantes. El desarrollo intelectual a través de la educación se realiza por la transferencia de conocimientos y habilidades, el proceso de posesión conjunta de ayuda del profesor al estudiante o de los mejores estudiantes a los demás. De esta manera, según Vigotsky, el estudiante reconstruye nuevos aprendizajes a través de la interacción con sus profesores, padres o compañeros de mayor conocimiento.

Según Vigotsky, el denominado “Nivel Real de Desarrollo” es una teoría de aprendizaje en la que inicialmente el profesor debe enseñar al estudiante de tal manera que este tenga en cuenta el estado actual sin ayuda adicional. El nivel real de desarrollo del estudiante se convierte en el punto de partida de su comportamiento, que incluye tanto su nivel de conocimiento como su aptitud, y lo motiva a interesarse por el aprendizaje. Es decir, el modo que prescribe el grado de enseñanza depende del nivel de desarrollo. (Castorina, 2012)

Según la teoría del constructivismo social que plantea Vigotsky, los alumnos pueden mejorar su nivel real de desarrollo a través de la interacción con sus profesores. De manera que el profesor debe poseer la capacidad de determinar en qué medida puede mejorar el nivel real de desarrollo de sus estudiantes con su ayuda. “El nivel potencial de desarrollo” es el máximo nivel que se puede llegar a desarrollar con la ayuda de excelentes profesores y compañeros. Este nivel dependerá también de la capacidad y del nivel real de desarrollo del estudiante. Si se comparan estos niveles con las situaciones generales de enseñanza, la determinación del nivel real de desarrollo deberá ser equivalente al nivel de acción o punto de partida del estudiante y a la determinación del nivel potencial de desarrollo de los objetivos individuales del profesor para cada uno de sus estudiantes.

En otras palabras, esta es un área importante y dinámica en la que se relacionan estrechamente el aprendizaje y el nivel de desarrollo cognitivo. Se puede decir que es un campo de educación sensible que los profesores deben impulsar activamente. Activación significa que la zona proximal de desarrollo no permanece en un estado estático, sino que

debe estar en constante cambio y ajustarse -de acuerdo a las necesidades percibidas- durante el proceso de enseñanza. Por lo tanto, el maestro debe reconocer que el nivel de desarrollo real del alumno se encuentra en constante evolución, de manera que el nivel de desarrollo potencial debe ser considerado como un estado dinámico en renovación permanente (Romo Pedraza., 2009).

La mayoría de las actividades que se realizan al interior de la zona de desarrollo próximo (ZPD) son de intercambio en la colaboración entre maestros y estudiantes, es decir que no es un proceso de enseñanza unilateral sino una entrega integral de los maestros a sus alumnos. El constructivismo social se refiere a un proceso de reunión que proporciona el fundamento de la comunicación y su experiencia o una idea que requiere ser relacionada con un tipo de fenómeno ya conocido. En resumen se trata de generalizar un fenómeno para comunicarlo. Es decir que no es una situación en la que existe una autoridad específica. Estrictamente hablando, la autoridad se distribuye equitativamente entre todos los involucrados en el proceso al compartir opiniones.

El proceso de reunir a dos individuos con igual o similar autoridad y compartir sus opiniones, se lo denomina "proceso social". Vigotsky sostiene que el método de la enseñanza colaborativa en el contexto del desarrollo de la proximidad implica permitir al estudiante adquirir su propio método de resolución de problemas que refleje el método utilizado por el profesor, mediante la interacción de las características de sociabilidad con los profesores. Con la ayuda del profesor es necesario interiorizarlo, con el objetivo de crear el suyo propio.

6.2. Pautas educativas de Vigotsky

La educación se define como un cambio deliberado del comportamiento humano. Desde el punto de vista pedagógico, ha existido un paradigma históricamente diverso sobre los mecanismos o planes que causan estos cambios (Schon, 1984). El paradigma de conducta se concentra en el manejo y planificación de estímulos para inducir a respuestas deseables. Dicho de otra manera, se basa en una relación directa entre "estímulo-respuesta" como una

posición en la que un estímulo específico puede inducir la consecución de una respuesta deseada.

Sin embargo, este paradigma de comportamiento tiene el problema de que a pesar de utilizar el mismo estímulo, no puede explicar el caso de una reacción muy diferente aparte de la reacción específica que se espera. Este problema ha desencadenado con el tiempo la aparición de una teoría cognitiva que diferencia los estímulos según las características de los organismos (es decir, los aprendices humanos). La teoría cognitiva asume el paradigma de estímulo-organismo-respuesta en el cual las respuestas pueden variar ampliamente dependiendo de la experiencia pasada, los valores, los intereses, la motivación, etc. del mismo estímulo (Cole, 2012). Sin embargo, el activismo entre estos dos paradigmas deja de lado el papel del estudiante, el mismo que es un elemento importante de la educación, además la teoría cognitiva tiene el inconveniente de enfatizar sólo el papel del estudiante e ignorar el otro factor importante que corresponde al papel del profesor.

7. Énfasis en el papel del entorno social y cultural.

El alumno luego de su nacimiento pasa a formar parte de una sociedad específica, a partir de este momento consciente o inconscientemente, la sociedad lo lleva vivir como uno más de sus miembros. Según los orígenes históricos culturales de Vigotsky, el desarrollo psicológico del alumno se inicia en una fase personal por la interacción con el entorno al que pertenece el aprendiz antes de convertirse en un individuo. La interacción personal no se refiere únicamente a su entorno físico, sino también al contexto humano. Como se mencionó anteriormente, Vigotsky pone énfasis en la importancia del papel que desempeña el entorno humano, donde tanto los maestros como los padres son los más representativos.

Es decir que el profesor tiene la experiencia en el conocimiento y la función sociocultural necesaria para el desarrollo de los alumnos. Particularmente podría decirse que el maestro es un elemento que forma parte del entorno humano, provisionado de la capacidad de elaboración necesaria para elaborar, estructurar y sistematizar el conocimiento y sus funciones a través de la mejor experiencia y de la manera más eficiente para los estudiantes.

Vigotsky enfatiza en el papel de los docentes que han experimentado y elaborado la cultura de la sociedad a la que pertenece el alumno, porque el profesor mismo viene a conformarse en el entorno social y cultural del alumno.

De manera que los maestros deben recibir capacitación sistemática sobre diversos métodos de intervención que pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lehrer y Shumow (1997), comparan las intervenciones utilizadas tanto por los profesores y como por los padres, y muestran diferencias significativas en el nivel de estructuración del problema. La mayoría de las situaciones basadas en la familia no se encuentran bien estructuradas, por lo que también los padres están más propensos a percibir la situación como mal estructurada y además sienten la obligación de proporcionar al niño una mediación ausente de significado que podría aclarar la situación.

Pero la estructura de las actividades que se realizan en el aula, por lo general se desarrollan con materiales de aprendizaje. Muchos maestros reconocen que el significado intrínseco contenido en estos materiales, está proyectado a los estudiantes de una manera suficiente, de manera que el mediador no sienta la necesidad de proporcionar intervenciones más detalladas y específicas en esta situación. Por lo tanto, Vigotsky enfatiza en que el ser mediador, no es una forma de mediación que asume su propio nivel de comprensión y desarrolla actividades de enseñanza basadas en la suposición. Esto significa que el papel de padre como mediador es el de realizar la mediación para modificar el nivel de especificación y concreción, es decir que el problema es reconocido como una situación no estructurada.

En este proceso, el maestro ya no debe actuar como un simple transmisor de conocimiento e información, o como supervisor unilateral de clase, sino que debe ser un comunicador, asesor, consultor, entrenador, facilitador y compañero del proceso aprendizaje. En particular, el énfasis que Vigotsky sostiene en el proceso de enseñanza - aprendizaje es muy similar al rol del mediador quien enfatiza desde la perspectiva constructivista.

7.1. Implicaciones de la teoría de Vigotsky sobre el constructivismo social en la educación

especial

La teoría de Vigotsky sobre el desarrollo cognitivo humano en términos socioculturales es más conocida en la psicología del desarrollo, psicología educativa y en la educación infantil que en la educación especial. Sin embargo, tanto como en el desarrollo cognitivo del niño en forma general, Vigotsky también estaba interesado en el desarrollo cognitivo social del niño especial, esto debido a los problemas de discapacidad y aquellas de los niños especiales.

Según la teoría de Vigostky sobre el constructivismo social en el campo de la educación especial, es imprescindible:

- 1.- Comprender el sistema de educación especial como un sistema de ayuda para la concienciación y el desarrollo sociocultural cognitivo de la discapacidad.
- 2.- Facilitar un marco teórico como alternativa a la teoría de la educación conductual.
- 3.- Enfatizar la importancia de la educación especial como un proceso de resolución de problemas a través de la evaluación y actividad dinámica de las ayudas.

En primer lugar, en términos de los constructores sociales, la discapacidad percibida como una anomalía, refleja que en la opinión general en los contextos sociales esta no es considerada como un mero defecto biológico, sino como un déficit sociocultural, debido tanto a un ambiente limitado como a un tratamiento discriminatorio (Gindis, 1999). Vigotsky divide a la discapacidad en primaria y secundaria; la primaria, debido a factores fisiológicos, y la secundaria a factores sociales; especifica que el problema que se trata en la educación especial es una discapacidad secundaria y tiene relación con el desarrollo cognitivo sociocultural (Rieber & Carton, 1993a).

Para minimizar los problemas secundarios en los niños especiales, es necesario proporcionarles experiencias tanto educativas como de la vida normal, lo que hace necesario la implementación de un cambio en la conciencia social acerca de la discapacidad, los discapacitados y la educación especial. A medida que aumenta la conciencia social, se

vuelven más claras las cuestiones de discapacidad que surgen de experiencias y oportunidades sociales limitadas, debido a que el consenso social que trata de la necesidad de un sistema educativo, puede ser analizado para proporcionar las experiencias educativas necesarias para los niños especiales.

Además, se ha dado a conocer que el papel principal de la educación especial no es un proceso de socialización con el objeto de promover una vida social normal, sino la de crear una mayor conciencia, como una educación curativa, tratando de corregir la discapacidad del niño, con el fin de impulsar un sistema educativo integrado para promover el desarrollo de la función sociopsicológico de los niños especiales. “Se busca concienciar socialmente a las personas con discapacidad, por lo que la educación especial ha cambiado su rumbo con una dirección positiva, se ha sugerido que todavía existe la necesidad de reconocimiento y aceptación social” (Shin, 2001, p.33).

En segundo lugar, la teoría de Vigotsky sobre el constructivismo social tiene su importancia como una alternativa a la teoría de la educación conductista, la misma que ha influenciado de manera prominente en el campo de la educación especial desde la década de los años sesenta (Poplin, 1988). En el área de educación especial, el principio activista ha sido el dominante, coincide con el período de impulso de la educación especial y la teoría del conductismo -desde finales de los años sesenta hasta los setenta-. Incluso los obstáculos más serios han llamado la atención de los educadores especiales y han permitido que consideren la educación del comportamiento, pues el comportamiento ambiental podría cambiar mediante un buen control ambiental (Nelson & Polsgrove, 1984).

Sin embargo, en la década de 1980 se planteó la crítica sobre el principio de la educación conductual que enfatizaba los cambios en el comportamiento externo mediante el control ambiental y también en los aspectos pasivos de los niños especiales que tienen relación con la discapacidad. Además, los estudios existentes sobre los principios de la educación conductual han comenzado a señalar que el impacto del cambio de comportamiento de los niños especiales a largo plazo es incierto (Shin, 2001), pese a existir la posibilidad de obtener efectos a corto plazo.

La teoría constructivista social como alternativa a la teoría del conductismo en el proceso de desarrollo cognitivo pone énfasis en la participación activa de los niños especiales, y en el desarrollo de su función psicológica interna, en lugar de su comportamiento aparente. Además, el indicador, busca como objetivo que los niños especiales sean capaces de adquirir una experiencia significativa por sí mismos (Mahoney & Wheatley, 1994). Según la posición básica de la teoría constructivista social es necesario que la provisión de la asistencia sea llevada a cabo en un ambiente social cotidiano y que los niños especiales deberían educarse en un ambiente integrado junto con los demás niños.

En tercer lugar, según Vigotsky, los dos conceptos acerca del área proximal de desarrollo y su evaluación dinámica reflejan las características de la educación especial como un proceso de resolución de los problemas existentes. Esto permite formar un círculo orgánico entre las actividades realizadas al interior de la clase, junto con las actividades de evaluación, las mismas que se enfatizan en un proceso educativo y en el desarrollo y comportamiento de los niños especiales.

El modelo de evaluación dinámica de Vigotsky basado en el concepto de aproximación a las zonas de desarrollo recoge no sólo el nivel de rendimiento actual de los niños especiales, sino también aquel que le proporciona la asistencia necesaria; esta información se utiliza como receta para las actividades de seguimiento en la clase, así consigue eliminar en forma gradual la ayuda proporcionada, para que los niños adquieran iniciativa y control del aprendizaje por sí mismos (Campione, 1996). Estos conceptos de Vigotsky pueden aplicarse en la educación especial para maximizar el desarrollo de la función psicológica social mediante el vínculo orgánico de las actividades de clase con las de evaluación, para mejorar la rendición de cuentas en educación, mediante la evaluación continua y la efectividad de los programas de educación especial que se les proporciona.

En conclusión, la teoría de Vigotsky sobre la discapacidad, debería funcionar como un sistema de socialización con la capacidad de promover el desarrollo sociocultural requerido para los niños especiales, quienes forman parte una sociedad que trata de evitar los puntos

de vista activista y separatista de los médicos, así como el énfasis proporcionado por un marco teórico.

8. La teoría de Reuven Feuerstein

Este capítulo se enfoca en Reuven Feuerstein, su historia personal, los eventos que le sirvieron de motivación para que decidiera optar por la enseñanza, su trayectoria académica y laboral. Además se mencionan los antecedentes de su teoría como educador: autoplaticidad y modificabilidad, y aquellas características que de acuerdo con Feuerstein son necesarias para ser un buen educador en la actualidad.

La teoría de Feuerstein propone que la mente humana es capaz de desarrollarse dentro del entorno en el que se desenvuelve a través de procesos mentales sencillos que pueden irse desarrollando y modificando por la interacción del profesor y el estudiante. Esta teoría, propia de la década de los cincuenta y sesenta, entiende al estudiante lejos del fracaso escolar y modifica su conducta y su mente para que su proceso de aprendizaje se optimice. Según esta teoría, la capacidad para aprender es innata en los seres humanos, de ahí que solo deban ser activadas ciertas funciones cognitivas para que el aprendizaje sea efectivo.

Finalmente, en este capítulo se explora la teoría de Feuerstein y lo que él estableció como principios necesarios para desarrollar este proceso de aprendizaje: el buen educador, el material que debe ser usado, las ideas que engloba la teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural, y el modelo de evaluación dinámica, junto con su funcionamiento. Tal y como fue pensada, esta teoría se aplica para grupos en desventaja o cuyas funciones mentales no se consideran apropiadas para conseguir el éxito educativo. La teoría de Feuerstein siempre incluye la presencia mediadora del profesor. La intervención debe cumplir además con las características de ser recíproca, mediadora y trascendente (Kang & Chung, 2005).

8.1.1 Antecedentes característicos de la teoría de Reuven Feuerstein como educador.

A continuación hablaremos de dos características claves en la teoría de Feuerstein: autoplaticidad y modificabilidad. De acuerdo con su propuesta, el ser humano es totalmente capaz, exceptuando casos muy especiales, de evolucionar y transformarse. Esto es justamente lo que debe buscar un profesor, crear material que ayude a los estudiantes a desarrollar sus capacidades e intelecto para que así puedan adaptarse a los cambios bruscos y constantes del mundo exterior. También se analizan las semejanzas y diferencias que guardan la teoría de Feuerstein con la de Vigotsky respecto al aprendizaje mediado y el mayor aporte y legado de su vida en materia de aprendizaje.

Reuven Feuerstein asegura que todos los seres humanos tienen acceso, tanto a la autoplaticidad, como a la modificabilidad, a pesar de la situación estructural de los factores de la determinación, además de la edad. Es decir que para Feuerstein, un nivel bajo de ejecución por parte del organismo no puede ser visto como algo fijo e inmutable. Feuerstein insiste en que el organismo humano está abierto a la modificabilidad a toda edad y estado de desarrollo, excepto en casos extremos de impedimentos genéticos u orgánicos. Según esto, si el individuo lo desea, tiene un potencial oculto para aprender y poder modificarse.

Este cambio para el individuo puede ir más allá de los niveles de funcionamiento pronosticados a nivel intelectual según su desarrollo. Por lo tanto, la autoplaticidad y la modificabilidad son características esenciales propias del hombre. Feuerstein considera la inteligencia humana como una cualidad plástica, moldeable, accesible al devenir, que cuenta con un proceso de autorregulación, capaz de dar respuesta a la intervención de estímulos ambientales (Velarde Consoli, 2008). Por lo tanto, para facilitarles el acceso progresivo al saber, los maestros deben ser capaces de forjar estrategias adaptativas que les permitan enfrentarse a este mundo globalizado que sufre cambios vertiginosos de forma muy acelerada. Feuerstein denomina a esto Autoplaticidad (p.207).

Como lo mencionamos anteriormente al desarrollar los lineamientos fundamentales de la teoría de Vigotsky, Feuerstein también plantea en la práctica un cuestionamiento a los tests de Diagnóstico Cognitivo, porque éstos sólo evalúan el nivel de desarrollo real. Mientras

tanto, lo que deberíamos hacer es crear y ofrecer oportunidades de aprendizaje (de allí el carácter social y origen de las Funciones Psíquicas Superiores) que modifiquen el desarrollo de campo, del real al potencial. Como mencionan Parada-Trujillo & Avendaño (2013):

Al observarse los de Feuerstein, et. al. (1994), se encuentran dos postulados muy estrechamente relacionados. El primero considera que la Zona de Desarrollo Próximo es el nivel propio del niño(a) para realizar una actividad acompañado por una persona con mayor capacidad, lo cual para Feuerstein es el proceso de mediación utilizado como instrumento para generar nuevos estados en el sujeto (p. 448).

Esta es la esencia de la concepción del aprendizaje que Feuerstein tomó de Vigotsky. La tesis fundamental dice que el aprendizaje debe preceder al desarrollo y este aprendizaje sólo será posible gracias a la intervención de un mediador, especialmente de un mediador humano. Con respecto al papel que juega el mediador humano, sabemos que Vigotsky sostiene con mucha fuerza la siguiente frase: “lo intersíquico se hará, finalmente, intrapsíquico” Velarde C. (2008), es decir que, “gracias a la interacción de un individuo como mediador con otro ser humano mediante estimulación, se desarrollan primero las funciones psíquicas del interactuante y luego pasan a formar parte del propio intervenido, alcanzando en términos globales un gran avance”

(p.209).

9. El docente como mediador

El papel del profesor como un mediador forma parte de la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado y tiene gran influencia en todas las teorías de educación. La percepción de la teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural ha evolucionado, ya no se consideran las limitaciones de aprendizaje como un problema u obstáculo, sino como una oportunidad. De acuerdo con esta visión, gracias al rol del maestro, el estudiante tiene la oportunidad de tomar de vuelta un papel más funcional y adquirir más conocimiento.

El papel del profesor como mediador está ligado a algunos fundamentos claves que resultan de la teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural (MEC), como por ejemplo la modificabilidad humana que indica un rasgo propio de la interacción entre dos o más personas y refleja una característica exclusiva de las personas: su capacidad para desarrollarse. En este caso, el profesor y su interacción con los alumnos permiten una modificación estructural. El profesor ayuda a los estudiantes, mediante herramientas conceptuales cognoscitivas, a ser conscientes de sus procesos mentales y a integrar los conocimientos recientemente adquiridos a los conocimientos previos. El maestro, en su papel de mediador, debe además ser consciente para transmitir significados y aspectos que los estudiantes necesitan para formar parte de su entorno socio-cultural.

De acuerdo con Feuerstein, quien plantea que la inteligencia humana es el instrumento clave que permite el aprendizaje y la resolución de problemas, la adaptación al medio y la supervivencia en el entorno cultural ha permitido a la humanidad perpetuarse hasta la actualidad, por lo que es justamente imprescindible tenerla en cuenta para lograr que el alumno experimente una modificabilidad.

Una forma de calcular el potencial que tienen los estudiantes de cualquier edad para aprender se logra gracias a una evaluación de la propensión de aprendizaje. Por medio de esta evaluación, se puede observar la capacidad que tienen los estudiantes para desarrollar procesos cognitivos específicos por medio de la exposición a problemas y a procesos de pensamiento. Inicialmente, los estudiantes están dirigidos por el maestro en estas actividades; sin embargo, más adelante, el estudiante aplica esfuerzos propios independientes. Feuerstein no considera que los resultados arrojados por una prueba de inteligencia general sean confiables ni válidos, pues para él la clave de una prueba es que los estudiantes se enfrenten a barreras del aprendizaje y sean capaces de superar estas dificultades; por lo cual, prefiere practicar un tipo de evaluación más dinámico.

c) Bases Legales:

1. BASES LEGALES

Para comprender lo que son las necesidades educativas especiales y la formación del profesorado es importante partir desde una visión panorámica de las Leyes y Reglamentos de

nuestro país. Esta investigación se sustenta, desde el punto de vista legal, en los siguientes

documentos: Constitución Política de la República del Ecuador, Ley Orgánica de Educación

Intercultural, Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y Plan

Nacional Para el Buen Vivir 2013-2017.

1.1. Bases legales sobre atención a las necesidades de la educación especial.

En lo que respecta a la educación especial, la Constitución de la República del ECUADOR (2008) contempla los siguientes artículos como pilares fundamentales en cuanto a las necesidades de la educación especial. El artículo 47 respecto a las personas con discapacidad establece:

Art. 47.- El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a: 7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo. 8. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros

educativos y programas de enseñanza específicos. 9. La atención psicológica gratuita para las personas con discapacidad y sus familias, en particular en caso de discapacidad intelectual. 10. El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas. 11. El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille.

La ley de educación ecuatoriana asegura la excelencia para que las personas con discapacidad logren su plena incorporación a la vida social y al trabajo productivo; por esta razón es necesario actuar con urgencia para superar estos problemas. El Artículo 47 apoya un relevante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial para promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes.

A continuación el artículo 48 dice:

Art. 48.- El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren: 1. La inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica. 2. La obtención de créditos y rebajas o exoneraciones tributarias que les permita iniciar y mantener actividades productivas, y la obtención de becas de estudio en todos los niveles de educación. 3. El desarrollo de programas y políticas dirigidas a fomentar su esparcimiento y descanso. 4. La participación política, que asegurará su representación, de acuerdo con la ley. 5. El establecimiento de programas especializados para la atención integral de las personas con discapacidad severa y profunda, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad, el fomento de su autonomía y la disminución de la dependencia. 6. El incentivo y apoyo para proyectos productivos a favor de los familiares de las personas con discapacidad severa. 7. La garantía del pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. La ley sancionará el abandono de estas personas, y los actos que incurran en cualquier forma de abuso, trato inhumano o degradante y discriminación por razón de la discapacidad.

En este artículo se afirma que se adoptarán medidas a favor de las personas con discapacidad, asegurando su inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica con la opción de obtener becas de estudio en todos los niveles de educación. También se menciona el establecimiento de programas especializados para la atención integral de aquellas personas con discapacidad severa y profunda, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad, el fomento de su autonomía y la disminución de la dependencia. Además señala la imposición de sanciones al abandono, abuso, trato inhumano y discriminación por causa de su discapacidad.

La ley orgánica de educación intercultural, emitida en Marzo de 2011, posibilita la aplicación de la constitución y el Artículo 47, que se refiere a la educación especial, enfatiza entre otros, los siguientes principios.

Art. 47.- Educación para las personas con discapacidad.- Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.

Este establece que el estado ecuatoriano, a través del Ministerio de educación promueva el acceso y permanencia en el sistema educativo de las personas con necesidades educativas especiales. Dentro de este orden de ideas, El reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural (2012), en su artículo 227, 228, 229,230 establece:

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 asociadas 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. 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. Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes: 1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades. 2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento. 3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales. Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes: 1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental 2. Multidiscapacidades 3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros) 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. Se cuenta con equipos de profesionales especializados en la detección de necesidades educativas especiales, quienes deben definir cuál es la modalidad más adecuada para cada estudiante y deben brindarles la atención complementaria, con servicio fijo e itinerante. 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.

Así como se menciona en artículos 227, 228, 229 y 230 del Reglamento de educación, este mandato se cumple mediante la asistencia a clases a un establecimiento educativo especializado, o su inclusión en uno de educación ordinaria, pero no limita la asistencia en forma exclusiva a uno de ellos.

1.2. Bases legales sobre la formación docente

Encontramos en la Constitución política de la República del Ecuador los siguientes artículos como pilares fundamentales de la formación docente.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

Todo esto requieren que los docentes puedan desarrollarse profesionalmente, y en el artículo 349 de la Constitución dispone que el personal docente tenga derecho a un sistema de formación profesional continua que les permita actualizarse y mejorar académica y pedagógicamente para asegurar la efectividad de los procesos educativos.

De igual manera, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en su artículo 10 establece:

Art. 10.- Derechos.- Las y los docentes del sector público tienen los siguientes derechos: a) Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación; b) Recibir incentivos por sus méritos, logros y aportes relevantes de naturaleza educativa, académica, intelectual, cultural, artística, deportiva o ciudadana;

El marco legal establece que los docentes públicos, como profesionales de la educación deben

desarrollar estrategias para ayudar a los estudiantes a lograr los aprendizajes esperados. La misma ley en su artículo 311 incluye lo siguiente:

Art. 311.- De los procesos de formación permanente para los profesionales de la educación. El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, con el objeto de mejorar las competencias de los profesionales de la educación, certifica, diseña y ejecuta procesos de formación en ejercicio, atendiendo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación y a las que surgieren en función de los cambios curriculares, científicos y tecnológicos que afecten su quehacer.

La ley describe más detalladamente la oferta de formación permanente para los profesionales de la educación. Como parte de su jornada laboral, deben cumplir con otras actividades como: diseño de materiales pedagógicos, conducción de investigaciones relacionadas con su trabajo, atención a los representantes legales de los estudiantes y realización de actividades para el refuerzo y apoyo educativo en los estudiantes que lo necesiten. Actualmente, el Ministerio de Educación debe estar en el proceso de alinear las pruebas de ingreso al magisterio con los estándares de desempeño profesional. A manera de ejemplo, los docentes de estudiantes con necesidades especiales deben demostrar su preparación, por medio de pruebas, antes de ser aceptados.

1.3. Bases legales sobre El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017

El Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017) es un instrumento creado para articular las políticas públicas con la gestión e inversión públicas. El Plan cuenta con 12 Estrategias Nacionales y 12 objetivos nacionales, los mismos que tienen relación con el desarrollo integral del país. En lo que respecta a la educación, se cuenta con dos objetivos nacionales vinculados directamente y que establecen lo siguiente:

El objetivo 2 afirma que el estado asegura la inclusión de las personas con necesidades especiales y el auspicio de la igualdad. En el plan nacional del buen vivir se afirma que

la vicepresidencia, en conjunto con el CONADIS implementará centros de estimulación temprana y trabajará en la eliminación de barreras arquitectónicas que impidan el desarrollo normal de las personas con discapacidad.

Políticas y lineamientos estratégicos. 2.2. Garantizar la igualdad real en el acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que requieren especial consideración, por la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación. h) Generar e implementar servicios integrales de educación para personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, que permitan la inclusión efectiva de grupos de atención prioritaria al sistema educativo ordinario y extraordinario.

Las políticas y lineamientos estratégicos del estado garantizan que las personas con necesidades especiales tendrán las mismas posibilidades que el resto de la sociedad al momento de acceder a los servicios de educación. Además, se implementarán servicios integrales de educación que les permitan la inmersión y formación de un grupo de atención prioritaria. En el objetivo 4 se garantiza que: “La educación a más de un derecho, es un deber ineludible e inexcusable del Estado para con las personas a lo largo de su vida.” Aquí podemos ver el papel fundamental y el marco de mantenimiento de la educación como un derecho, incluyendo la vocación del maestro, necesaria para el cumplimiento de la educación como un derecho de los ciudadanos y un deber inexcusable del Estado.

Políticas y lineamientos estratégicos 4.1. Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior. d) Ampliar e implementar opciones de educación especial y mejorar la prestación de servicios de educación para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, promoviendo su inclusión en el sistema educativo ordinario o extraordinario. e) Garantizar el acceso a recursos educativos necesarios para el buen desempeño, la asistencia y la permanencia de la población en edad escolar al Sistema Nacional de Educación Pública.

El estado ofrece ampliar la oferta de opciones de educación especial y mejorar la calidad de este servicio. También garantiza el acceso a los recursos necesarios para que el docente pueda alcanzar un buen desempeño y permanezca al interior del sistema educativo.

4.3. Promover espacios no formales y de educación permanente para el intercambio de conocimientos y saberes para la sociedad aprendiente. d) Garantizar el cumplimiento de estándares de construcción y adecuación de facilidades físicas para el acceso a personas con discapacidad y/o necesidades especiales en los espacios no formales de intercambio de conocimientos y saberes.

De acuerdo con la ley del buen vivir, el estado promoverá espacios de carácter no formal para el aprendizaje, creará y se asegurará del cumplimiento de los estándares de construcción dentro de los espacios de intercambio de conocimiento no formal, que brinden facilidades a las personas con necesidades especiales.

4.5. Potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir. d) Establecer mecanismos de formación y de capacitación docente para la aplicación de lenguaje de señas, braille, entre otros, y de modelos pedagógicos para la educación a personas con discapacidad. f) Generar programas de becas para la profesionalización y especialización de docentes y otros profesionales de la educación.

Además, se potenciará el rol de los educadores y se establecerán programas de formación y capacitación que faciliten la comunicación con aquellas personas con necesidades especiales, como el desarrollo del lenguaje de señas o braille. Para lo cual, el estado se compromete a generar programas de becas para los docentes.

4.9. Impulsar la formación en áreas de conocimiento no tradicionales que aportan a la construcción del Buen Vivir. d) Generar programas de becas para la formación y

especialización de profesionales y/o técnicos de salud, artes, educación, atención y cuidado diario y servicios esenciales para la vida. e) Promover la profesionalización y la capacitación en los diferentes servicios que conforman el Sistema de Inclusión y Equidad Social. De esta manera, el Estado ecuatoriano pretende impulsar la formación y capacitación de profesionales que trabajen en áreas de servicio no tradicionales mediante la generación de programas de becas, fortalecimiento de la formación y especialización en áreas relacionadas al aprendizaje y la investigación.

5. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DEFINICIÓN NOMINAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Diagnosticar las dificultades en el proceso de lectoescritura en niños de tercero de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.	La situación actual referida a los procesos de aprendizaje	Es el conjunto de situaciones referidas al proceso de aprendizaje reflexivo	Observación académica de los estudiantes.	Comprensión
			Observación disciplinaria de los estudiantes.	Seguridad
			Observación interrelación de Estudiantes con PPF.	Valoración Observación. (Herramientas de observación en el aula con

				presencia de los estudiantes)
<p>Describir las dificultades producidas por la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de tercero de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.</p>	<p>Las características de las estrategias de aprendizaje</p>	<p>La situación educativa de niños especiales es el resultado de las medidas, formas y métodos que benefician o perjudican a los estudiantes e incluyen las situaciones suscitadas en el aula.</p>	<p>Estrategias didácticas</p>	<p>Trabajo y experiencia pedagógicos.</p> <p>Curricular para necesidades educativas especiales.</p> <p>Preparación de material didáctico.</p> <p>Desarrollo de programas específicos y especializados.</p> <p>Observación (Herramientas de observación en el aula con presencia del profesor).</p>

<p>Explicar la comprensión que tienen los docentes sobre la dislexia en el proceso de lectoescritura en niños de tercero de EGB de la Unidad Educativa FESVIP año lectivo 2019-2020.</p>	<p>Los factores asociados a los procesos pedagógicos</p>	<p>La formación del profesorado es un conjunto de conocimientos específicos y generales que los adquieren durante su formación.</p>	<p>Valoración de capacidades. (Motivación al estudiante).</p>	<p>Encuesta (Factores asociados a la formación docente)</p>
			<p>Desarrollo de programas específicos y especializados.</p>	<p>Políticas educativas especiales.</p>
			<p>Desarrollo de programas de cooperación.</p>	<p>Administraciones educativas especiales.</p>
<p>Configurar una guía didáctica orientada a detectar la dislexia temprana en el proceso de lectoescritura en niños de tercero de EGB de la Unidad Educativa</p>	<p>Propuesta pedagógica a partir del método proyectivo</p>	<p>Estrategias didácticas son el conjunto de procedimientos pedagógicos orientados al aprendizaje. Aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza basado en la interacción entre</p>	<p>Aspectos generales del modelo de formación de docentes para estudiantes con necesidades educativas especiales</p>	<p>Contenido de cursos de formación.</p>
			<p>Ambiente de trabajo para estudiantes con necesidades especiales.</p>	<p>Ambiente de cursos de formación.</p>

FESVIP año lectivo 2019-2020.		estudiantes, quienes en grupos cooperan en el aprendizaje de cuestiones de índole muy variada	Aspectos generales del modelo de formación de docentes para estudiantes con necesidades educativas especiales.	Currículo: objetivo, contenido, métodos y evaluación de formación de docentes para estudiantes con necesidades educativas especiales.
-------------------------------	--	---	--	---

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al marco metodológico, la presente investigación es de tipo proyectivo, presenta un diseño de campo que recoge los datos de la Unidad Educativa Fernández Salvador Villavicencio Ponce, (FESVIP) durante el periodo lectivo (2019-2020). La población relacionada con el estudio consiste en 6 profesores (Incluyendo una psicóloga y el Sr. Rector), 41 estudiantes y representantes legales de los mismos. La recolección de datos se la realizará mediante la aplicación de un instrumento tipo observación y encuestas con 39 ítems. Sus resultados se presentaran mediante tablas con distribución de frecuencia y porcentajes. También se presentaran gráficos de barras para ilustrar los porcentajes de respuestas por cada ítem a fin de interpretar de manera más objetiva la información. Luego se interpretará considerando la frecuencia más relevante que sustente la investigación y permita obtener una amplia y detallada información sobre las variables de estudio para extraer las necesidades y establecer las propuestas.

7. CONTENIDO PRELIMINAR

Páginas preliminares: Portada, Aprobación del Tutor, Índice, Resumen

Introducción

Capítulo I Planteamiento del Problema

- 1.1 Formulación del Problema
- 1.2 Objetivos General y Específicos
- 1.3 Justificación de la Investigación

Capítulo II Formulación Teórica

- 2.1 Antecedentes de la Investigación
- 2.2 Bases teóricas
- 2.3 Bases Legales

Capítulo III Marco Metodológico

- 3.1 Diseño y Tipo de Investigación
- 3.2 Unidad de Estudio (Población/Muestra o Escenarios/Sujeto Informante clave)
- 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información
- 3.4 Técnica de análisis de resultado.

Capítulo IV Presentación y Análisis de Resultados

Capítulo V Presentación de Propuesta (Aplica sólo para Investigaciones de tipo proyectiva)

Capítulo VI Evaluación de la Propuesta (Aplica sólo para Investigaciones de tipo evaluativa)

- Conclusiones y Recomendaciones
- Referencias Bibliográficas

Capítulo II Formulación Teórica	X											
Capítulo III Marco Metodológico	X											
Capítulo IV Presentación y Análisis de Resultados		X	X									
Capítulo V Presentación de Propuesta (Aplica sólo para Investigaciones de tipo proyectiva)			X	X								
Conclusiones y Recomendaciones					X							
Referencias Bibliográficas					X							

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Torres Fernández, P. A. (2016) Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Revista Científico Pedagógica Atenas*. Volumen 2. Número 34. (Abril-Junio). Recuperado de: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/194/364> el 22 de enero de 2020.

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).

Newman, G. D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205.

Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204.

Martínez Sánchez. L. (2016) Recursos para el aula de infantil en lengua inglesa: Método TPR y Drama Activities. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4482/MARTINEZ%20SANCHEZ%2c%20LAURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 22 de enero de 2020.

Bonsiepe, G. (1993). *Las 7 columnas del diseño*. Editorial UAM-Unidad Azcapotzalco, 1.

Mujica, O. J. (2001). *Diseño razonado de muestras y captación de datos para la investigación sanitaria*.

Hurtado de la Barrera, J. (2012) *Metodología de la Investigación*. Editorial CIEA Syspal. Cuarta edición. Recuperado de: <https://onedrive.live.com/?cid=4A7060F0F718B8CC&id=4A7060F0F718B8CC%21284&parId=4A7060F0F718B8CC%21282&o=OneUp> el 23 de enero de 2020.

Sukja, L. (2018) “DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.”, 17-enero2020, recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14695/TESIS%28SUKJA%20LEE%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fecha: 30 – 01 - 2020

Estudiante: Quintero Tapia Estefanía
Gabriela

Link para evidencias del trabajo aplicado en la institución

<https://drive.google.com/drive/folders/1IBGRAJou9lQid6t34e8ToSEj-03rQ7tN?usp=sharing>

REFERENCIAS

Alexandra y Anchaluisa—2016—FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDU.pdf. (s. f.).

Guerrero, R. F. C. (2011). *Dislexia en la lectoescrita en los niños y niñas de 5 a 6 años de la escuela fiscal mixta “leon de febres cordero” de la parroquia san juan durante el periodo lectivo 2011.* 127.

Gutiérrez, P. A. B., & Andrade, J. M. (2012). Herramientas digitales para la construcción de conocimiento. *Revista S*, 10.

Gutiérrez y Andrade—2012—Herramientas digitales para la construcción de con.pdf. (s. f.).

Iñamagua, P., & Paola, A. (s. f.). *Dificultades de la dislexia en el proceso de la lecto-escritura en los niños del tercer año de Educación General Básica de la Escuela Particular Carlos Crespi II.* 63.

Joan de Diego Navalón. (2015). *Tipología de dificultades para la participación en la escuela y el aprendizaje.* material formativo para el Máster de Psicopedagogía.
file:///C:/Users/User/OneDrive/PUCE%20MSc/De%20Diego,%20J.%20_2015_.pdf

Lee, S. (2018). *Tesis de grado previa a la obtención del título de máster en ciencias de la educación.* 248.

Pérez, C. F. M., & Vargas, M. E. (s. f.). *Disertación previa a la obtención del título de psicólogo educativo.* 118.

Rodríguez, L. (2009). *PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA NIÑOS DE 6 A 7 AÑOS CON PROBLEMAS DE DISLEXIA.* 67.

Romero Pérez et al. - 2005—Dificultades del aprendizaje.pdf. (s. f.).

Romero Pérez, J. F., Díaz, T., Gallardo Fortes, E., & Paneque, J. (2005). *Dificultades del aprendizaje* (2005.^a ed., Vol. 1). Junta de Andalucía.
file:///C:/Users/User/OneDrive/PUCE%20MSc/LIBRO_I%20dificultades.pdf

Terán, M. R. (s. f.). *MARÍA JOSÉ DÍAZ GABRIELA ESTRELLA.* 186.

Terán—MARÍA JOSÉ DÍAZ GABRIELA ESTRELLA.pdf. (s. f.).

T-UCE-0010-0062.pdf. (s. f.).